



**"TU MIRA LA FOTO, PERO NO SE LA ENSEÑES A NADIE" ANÁLISIS DE
LA PRÁCTICA FOTOGRÁFICA, LOS DISCURSOS Y LAS
REPRESENTACIONES DE NIÑOS Y ADOLESCENTES EN EL CONTEXTO
DE TALLERES DE FOTOGRAFÍA PARTICIPATIVA. DOS ESTUDIOS DE
CASO.**

Paula González Granados

Dipòsit Legal: T. 1720-2011

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tesisenxarxa.net) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tesisenred.net) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tesisenxarxa.net) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

Universitat Rovira i Virgili

Departament d'Antropologia, Filosofia i Treball Social

"Tú mira la foto, pero no se la enseñes a nadie"

*Análisis de la práctica fotográfica, los discursos
y las representaciones de niños y adolescentes
en el contexto de talleres de fotografía participativa.
Dos estudios de caso.*



Tesis Doctoral de Paula González Granados

Director: Dr. Joan Prat i Carós
Codirector: Dr. Jorge Grau Rebollo

Tarragona 2011

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

"TU MIRA LA FOTO, PERO NO SE LA ENSEÑES A NADIE" ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA FOTOGRÁFICA, LOS DISCURSOS
Y LAS REPRESENTACIONES DE NIÑOS Y ADOLESCENTES EN EL CONTEXTO DE TALLERES DE FOTOGRAFÍA PARTICIPATIVA.
DOS ESTUDIOS DE CASO.

Paula González Granados

DL:T. 1720-2011



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

Tarragona, 2011

Paula González Granados

“Tú mira la foto, pero no se la enseñes a nadie”

**ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA FOTOGRÁFICA, LOS DISCURSOS Y
LAS REPRESENTACIONES DE NIÑOS Y ADOLESCENTES EN EL
CONTEXTO DE TALLERES DE FOTOGRAFÍA PARTICIPATIVA.
DOS ESTUDIOS DE CASO.**

TESIS DOCTORAL

Dirigida por el Dr. Joan Prat i Carós y codirigida por el
Dr. Jorge Grau Rebollo.

Departament d’Antropologia, Filosofia i Treball Social

*Foto de la Portada: (izquierda) Saïd, participante del taller en
la UEC Ponent, (derecha) Ángela, participante del taller en
EDNICA-Xochimilco.*

Colaboraciones

Diseño de la Portada: Ivan Parra Pons.

Maquetación: Verónica Luzón Pérez.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

"TU MIRA LA FOTO, PERO NO SE LA ENSEÑES A NADIE" ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA FOTOGRÁFICA, LOS DISCURSOS
Y LAS REPRESENTACIONES DE NIÑOS Y ADOLESCENTES EN EL CONTEXTO DE TALLERES DE FOTOGRAFÍA PARTICIPATIVA.
DOS ESTUDIOS DE CASO.

Paula González Granados

DL:T. 1720-2011

*“Con el apoyo del Programa de Formación de Personal
Universitario del Ministerio de Educación”*

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

"TU MIRA LA FOTO, PERO NO SE LA ENSEÑES A NADIE" ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA FOTOGRÁFICA, LOS DISCURSOS
Y LAS REPRESENTACIONES DE NIÑOS Y ADOLESCENTES EN EL CONTEXTO DE TALLERES DE FOTOGRAFÍA PARTICIPATIVA.
DOS ESTUDIOS DE CASO.

Paula González Granados

DL:T. 1720-2011

AGRADECIMIENTOS

En estos cuatro años he podido aprender de muchas personas que en diferentes momentos han vivido de cerca este proceso. Creo que lo más importante que me han transmitido es el sentido de humanidad y compañerismo, de capacidad de la unión para poder sacar las cosas adelante. Sin ellos y ellas, hubiera sido imposible llegar a este momento.

En primer lugar quiero agradecer la colaboración a los principales participantes de esta investigación, los chicos y chicas que han seguido el taller de fotografía, que de esta manera me han permitido disfrutar de sus imágenes, de los paseos fotográficos por sus barrios y las conversaciones en torno a las fotos, cuando nos sentábamos para hacer las entrevistas. La paciencia mutua que hemos tenido para poder construir una relación de comprensión a lo largo del tiempo, creo que dio finalmente sus frutos y pudimos conocernos mejor, y aprender los unos de los otros. Por supuesto, este contacto no hubiera sido posible sin la ayuda de los profesionales que trabajan con ellos en diferentes organizaciones. En Tarragona, la Fundació Casal l'Amic y la Unidad de Escolarización Compartida-Ponent. En México, la organización Educación con el Niño de la Calle, especialmente al centro Comunitario de Xochimilco. De estos grandes profesionales he aprendido mucho a lo largo de nuestra relación profesional, y espero seguir aprendiendo con el tiempo. También a los fotógrafos Montse Serramià y Lluc Queralt, por la colaboración técnica durante los talleres y por su implicación durante los mismos.

A nivel académico, quiero agradecer el apoyo constante de mi director, el Dr. Joan Prat i Carós, del Departamento de Antropología, Filosofía y Trabajo Social de la Universitat Rovira i Virgili, que desde el principio creyó en lo que hacía y hasta el último momento ha estado conmigo y ha sido siempre una figura presente que me ha dado fuerza para continuar. Sus atentas lecturas y acertados comentarios han supuesto un apoyo muy importante en todo el proceso. También a las profesoras y profesores del Departamento, con ellos y ellas descubrí la Antropología a mi llegada a Tarragona, y de cada cual aprendí algo.

En la etapa de escritura, agradecer enormemente el trabajo del codirector de esta Tesis, el Doctor Jorge Grau Rebollo, del Departamento de Antropología Social y Cultural de la Universidad Autónoma de Barcelona, por las tutorías en las que siempre salía con nuevas ideas y visiones complementarias a las que le presentaba en mis escritos, sobre todo en el campo de la Antropología Audiovisual. Su profesionalidad y constancia son un ejemplo en mi carrera profesional. Por último, el Doctor Carlos Y. Flores, de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (Cuernavaca, México), por la calidez en el recibimiento a mi llegada a México y los consejos recibidos sobre mi inclusión en el campo y algunas cuestiones en relación al uso de la cámara, fotográfica y de video, en el campo.

A mi madre, mi padre y mis hermanos, que me han apoyado hasta el último momento, aunque en un principio no entendieran bien “qué era eso de la Antropología”. Dos miembros más se han unido a ella en los últimos años, Lucía y Pablo, con los que espero compartir mucho más tiempo en el futuro.

A mis amigos y amigas. En primer lugar a Almudena, con la que descubrí el trabajo con fotografía participativa en Nicaragua, y con la que a día de hoy existen ideas de nuevos proyectos para realizar conjuntamente. A David, que vivió conmigo los primeros momentos de descubrimiento de la Antropología y de camino en esta Tesis y que es parte fundamental de la misma. A Iván y Laura, que han estado cerca en muchos de los momentos de la fase de escritura de esta tesis; ellos me han “sufrido” y les agradezco la paciencia y apoyo. A Vero, por sus consejos en la maquetación y por estar siempre ahí, ahora ya en la misma casa. A mis amigas y amigos de Tarragona, con las que empecé la carrera y con los que sigo compartiendo muy buenos momentos (Inés, Mercé, María, Félix, Héctor, Yerba, Montse... ¡Os quiero!). A mis compañeros del Máster en Antropología Urbana, con los que también continúo compartiendo esos buenos momentos, en especial Domi y Miguel, grandes amigos. A mis amigas “de toda la vida” de Zaragoza; siempre han estado allí cuando las necesitaba y su alegría contagiosa es siempre un bálsamo que quiero seguir compartiendo mucho tiempo. En México, agradecer enormemente el apoyo y la “traducción cultural” de Cynthia,

Paola, Erwin, Liliana, Fabiola, Juan Pablo “Cheché”, Tito, Jennifer, Jenny, Edu.

Todos ellos y ellas me han acompañado en este proceso en diferentes etapas y me han animado, cada cual a su manera ¡Muchas gracias a todos y todas!

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

"TU MIRA LA FOTO, PERO NO SE LA ENSEÑES A NADIE" ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA FOTOGRÁFICA, LOS DISCURSOS
Y LAS REPRESENTACIONES DE NIÑOS Y ADOLESCENTES EN EL CONTEXTO DE TALLERES DE FOTOGRAFÍA PARTICIPATIVA.
DOS ESTUDIOS DE CASO.

Paula González Granados

DL:T. 1720-2011

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Introducción.

- Consideraciones previas acerca de la fotografía participativa.....	1-4
- Estructura de la Tesis.....	4-6
- Unidad de análisis. De informantes a participantes.....	7-19
- Objetivos formativos y de la investigación.....	21-23
- Consideraciones éticas.....	24-25

PARTE 1. LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO. METODOLOGÍA Y PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS.

CAPÍTULO I. La Fotografía como elemento teórico y metodológico en Antropología.

Introducción.....	29-31
1.1 El nacimiento de la fotografía: una nueva forma de mirar el mundo.....	31-39
1.2 La fotografía como prueba.	
1.2.1 Fotografía médica y judicial.....	39-44
1.2.2 El reportaje fotográfico y la visión humanista.....	44-52
1.2.3 La fotografía de lo exótico. La cámara de fotos en el equipaje del viajero.....	52-56
1.2.4 La obsesión por medir. Antropometría y retratos tipo.....	56-63
1.2.5 El "buen salvaje" representado en imágenes. Las visiones de Everard im Thurn y Edward S. Curtis.....	63-68
1.2.6 La veracidad/ verosimilitud de la imagen.....	68-72

CAPÍTULO II. La fotografía como objeto de estudio y método etnográfico en la investigación social.

2.1 Antecedentes de la fotografía etnográfica.

2.1.1. La cámara de fotos como diario de campo.....73-78

2.1.2. Los pioneros del uso de la fotografía como herramienta de análisis.....78-82

2.1.3. Los límites de la fotografía desde una perspectiva positivista.....82-84

2.2 La función social de la fotografía y sus significados. Tres estudios.....84-103

2.3 Perspectivas desde la Antropología Audiovisual.....103-116

2.4 El uso de los medios audiovisuales como generadores de procesos participativos y colaborativos. Diferentes experiencias desde el ámbito académico y social.116-142

CAPÍTULO III. Metodología.

Introducción.....143-145

3.1 ¿Por qué talleres de fotografía participativa?.....146-150

3.2 Estructura de los talleres de fotografía participativa.

3.2.1. Estructura de los talleres y sesiones teóricas.....150-153

3.2.2. La búsqueda de financiación: proyecto "A través de sus ojos"154-157

3.2.3. La colaboración técnica.....158-161

3.2.4. El cierre de los talleres: la exposición de fotografía.....161-163

3.3. Itinerarios metodológicos: antes, durante y después de los talleres.

3.3.1. La fase de negociación, o por dónde empezar un proyecto.....163-174

3.3.2. Una vez comenzados los talleres. Ahora toca negociar con los participantes.....174-178

3.3.3. Investigación cualitativa con niños y adolescentes.....	178-185
3.3.4. Ser “la profe”. El rol autoritario en la etnografía con niños y adolescentes.....	186-192
3.3.5. Devolver los resultados: evaluación conjunta e individual de la experiencia.....	192-194
3.4. Técnicas de recogida de información.	
3.4.1. Itinerarios urbanos: los paseos fotográficos.....	195-202
3.4.2. Entrevistas con imágenes: la elicitación fotográfica.....	202-210

PARTE 2. LA ETNOGRAFÍA EN UEC PONENT (TARRAGONA)

CAPÍTULO IV. Contextualización urbana. Los barrios de Ponent En Tarragona.

Introducción.....	213-215
4.1. Breve aproximación histórica.....	215-217
4.2. Torreforta y barrios adyacentes. Los primeros asentamientos.....	217-220
4.3. Los bloques de las empresas: Parc Riu Clar y El Pilar.....	220-221
4.4. Barrios de iniciativa privada: Icomar, Urbanització Riu Clar, La Floresta i La Granja.....	221-223
4.5. Bonavista: un barrio construido por sus habitantes.....	223-225
4.4 Campclar: el barrio más joven de Ponent.....	225-228
4.5. Centro-periferia. Diferentes maneras de entender la ciudad.....	228-232

CAPÍTULO V. Las Unidades de Escolarización Compartida.

5.1. El marco de referencia.....	234-236
5.2. UEC-Ponent (Fundació Casal l'Amic).....	236-

CAPÍTULO VI. La UEC, un microcosmos social.

6.1 El grupo informal.....	243-250
6.2 Normas del grupo vs normas del centro.....	250-256
6.3 Las peleas.....	256-261
6.4 La oposición al sistema educativo y la cuestión del futuro.....	161-271

CAPÍTULO VII. Formas de representación. La práctica fotográfica individual.

7.1 La veracidad de la imagen: lo que no se ve no existe.....	273-276
7.2 Principales temas aparecidos en las fotografías.	
7.2.1 Relaciones con sus iguales	276-284
7.2.2 Drogas.....	284-289
7.2.3 Familia.....	289-296
7.2.4 Los autorretratos: el caso de Tito.....	297-305

CAPÍTULO VIII. Derivas urbanas. La práctica fotográfica en grupo.

8.1. Los paseos fotográficos.....	307-308
8.1.1. Espacios de sociabilidad, lugares de nadie.....	308-321
8.1.2. Derivas por los barrios.....	321-334
8.2. El territorio propio y el ajeno.....	334-338

PARTE 3. ETNOGRAFÍA EN EDNICA-XOCHIMILCO

CAPÍTULO IX. Contextualización urbana.

9.1. Breve Aproximación a la historia de Xochimilco.....	341-344
9.2. Particularidades y consecuencias del crecimiento urbano en México	
9.2.1. Principales hitos históricos de la conurbación del DF.....	345-350
9.2.2. El crecimiento de Xochimilco durante el siglo XX. Transformación de las fronteras y nuevas maneras de habitar el espacio.....	350-357
9.3. Diferentes maneras de entender la identidad en Xochimilco.....	357-361

CAPÍTULO X. EDNICA, Institución de Asistencia Privada.

10.1. El marco de referencia.....	363-369
10.2. Centro Comunitario Ednica-Xochimilco.....	370-361

CAPÍTULO XI. De la UEC a EDNICA. De la Obligatoriedad al tiempo libre.

11.1. De la UEC a Ednica, de la obligatoriedad al tiempo libre.....	375-381
11.2. "La voluntaria". Buscando mi lugar en el centro.....	381-386

CAPÍTULO XII. Formas de representación. La práctica fotográfica individual.

12.1. La demanda de confidencialidad y la "mentira" fotográfica.....	387-389
12.2. Principales temas aparecidos en las fotografías.	
12.2.1. La familia y el trabajo.....	389-403
12.2.2. Las relaciones con sus iguales.....	403-416
12.2.3. El entorno urbano.....	416-424
12.2.4. La escuela y el futuro.....	424-429

CAPÍTULO XIII. Derivas urbanas. La práctica fotográfica en grupo.

13.1. El primer día. La “guerra” de miradas.....	431-435
13.2. Los paseos fotográficos.....	435-437
13.2.1. La Deportiva.....	437-441
13.2.2. El mercado y el Foro.....	442-450
13.2.3 Los barrios del Centro Histórico.....	450-461
13.3. Paisajes guiados/ paisajes elegidos.....	461-465

PARTE 4. Recapitulación.

- La cámara fotográfica como instrumento de comunicación y autorrepresentación.....	469-476
- Hipótesis y líneas de trabajo futuras.....	476-489
- Reflexiones finales acerca de la investigación con fotografía participativa.....	489-495
- Referencias bibliográficas, filmográficas y webgráficas.....	496-510

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

"TU MIRA LA FOTO, PERO NO SE LA ENSEÑES A NADIE" ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA FOTOGRÁFICA, LOS DISCURSOS
Y LAS REPRESENTACIONES DE NIÑOS Y ADOLESCENTES EN EL CONTEXTO DE TALLERES DE FOTOGRAFÍA PARTICIPATIVA.
DOS ESTUDIOS DE CASO.

Paula González Granados

DL:T. 1720-2011

Introducción.

Consideraciones previas acerca de la fotografía participativa.

Este trabajo es el resultado de una investigación de cuatro años en la que, por una parte, he explorado y evaluado las fortalezas y los límites de una metodología como es la fotografía participativa a través de talleres con dos grupos de niños y adolescentes y, por otra, he analizado las imágenes producidas en estos talleres a la luz de las observaciones y las entrevistas realizadas a propósito de la práctica fotográfica de los participantes, en los dos entornos de estudio, una Unidad de Escolarización Compartida en Tarragona, y un Centro Comunitario en México DF. Uno de los mayores intereses y aportaciones de este trabajo tiene que ver con la puesta a prueba de la denominada fotografía participativa, por lo que creo necesario, ya desde este comienzo, dejar claro qué entiendo por esta técnica, desde la disciplina antropológica, ya que es una práctica que se utiliza en ámbitos muy diferentes. En este caso, la he aplicado en el campo como una técnica cualitativa con la que llevar a cabo un proceso de investigación con un grupo delimitado de personas que conviven en un entorno determinado, en el que las cámaras fotográficas pasan a sus manos y en el que he sido yo, como investigadora, quién ha observado, recogido, clasificado y analizado las fotografías obtenidas a la luz de todos los datos obtenidos durante la investigación. Se trata entonces de realizar un acercamiento al campo a través de un elemento como la cámara fotográfica, explícitamente utilizada por los participantes para realizar unas imágenes en torno a los temas que consideren más importantes o significativos.

Una de las bases de este trabajo, diría que una de sus mayores motivaciones, tiene que ver con llevar a cabo un acercamiento al campo que pretende dar mayor voz a los tradicionalmente denominados en antropología como "informantes", que en este caso participan activamente en la creación de las imágenes que conforman una parte de los datos que serán posteriormente analizados. Eso sí, en este estudio, más allá de analizar una serie de datos, he valorado el análisis del proceso y la vivencia. No he partido de hipótesis iniciales

sino que he pretendido experimentar con una técnica que cada vez es más visible, sobre todo en el ámbito de la acción social, del arte y de la pedagogía. Por ello, el mayor aprendizaje, que intentaré plasmar en estas páginas, tiene que ver con el reto de realizar un trabajo de campo a través de la creación de talleres de fotografía, y la negociación durante los mismos acerca de los objetivos y las maneras de llegar a ellos. Las particularidades del acercamiento antropológico se unen, entonces, a una técnica tradicionalmente utilizada en ámbitos de acción social, como manera de profundizar tanto en las oportunidades como en las limitaciones que ofrece esta metodología a nuestra disciplina. Una de las particularidades del acercamiento antropológico es el uso de las entrevistas en profundidad que, en este caso, se han realizado a través del uso de las fotografías como objetos evocadores que, más allá de ser testigos mudos de un momento determinado, hacen referencia a situaciones y contextos muy diversos, generando discursos por parte de los participantes que son necesarios para entender los significados de las imágenes analizadas conjuntamente con la etnógrafa. Por otra parte, la observación participante ha permitido en este trabajo ser partícipe de las prácticas fotográficas de los participantes durante las sesiones del taller de fotografía, lo que ha aportado información acerca de las intencionalidades al utilizar la cámara el grupo y las dinámicas que se crean en torno a ella.

En otro sentido y siguiendo con las aclaraciones previas, entiendo que promover un trabajo participativo debería implicar que sean los propios participantes quienes, por sí mismos, decidan comenzar un proceso de este tipo y que la figura del investigador tenga que ver con la colaboración y el acompañamiento, mostrando diferentes puntos de vista fundamentados en el trabajo de campo y el análisis del proceso y de los resultados. Tengo que añadir que en el caso de este trabajo, fui yo misma quién diseñó el proyecto desde el ámbito académico y contactó con los colaboradores que pudieran ayudarme a llevar a cabo los talleres. Fue a partir de estos primeros contactos cuando “choqué” directamente con otro tipo de ámbito, el de la intervención y acción social, que busca generar cambios en las poblaciones con las que trabaja,

basándose en un conocimiento del terreno y de las cuestiones problemáticas que en él se dan. Y digo que fue un choque porque el primer reto consistió, como explicaré más adelante, en variar la dirección del estudio y adecuar los objetivos al campo y a los requerimientos de las personas que me dieron acceso al mismo. Así, la cuestión de la participación en este proyecto tiene que ver con la transferencia por mi parte de los medios fotográficos a los principales participantes en la investigación, y no con la generación de un proceso de cambio que surge de la comunidad. De esta manera, las limitaciones de esta investigación en torno a la cuestión participativa son obvias, y han de quedar claras desde un principio. El hecho de tomar conciencia de estos límites me ha llevado a desarrollar un interés cada vez mayor por los proyectos de antropología aplicada que se fundamentan tanto en criterios de obtención de datos como de intervención motivada por la necesidad de un cambio a nivel social en un entorno determinado. Creo que estos dos niveles de intervención en el campo pueden, y deben, unir esfuerzos para llegar a integrar nuestra práctica en las comunidades con las que trabajamos de manera que los datos recogidos no supongan una información “perdida” para los participantes, sino que puedan aportar un punto de vista necesario, y útil, para mejorar su situación y para cumplir los objetivos planteados desde un movimiento previo a nuestra llegada al campo.

Esta investigación se fundamenta tanto en cuestiones teóricas relacionadas con la representación fotográfica, como en la puesta en marcha de un proyecto de intervención en un contexto reglado en que he insertado mi práctica como una profesional más en un equipo de educadores sociales. Tanto la negociación e intervención con ellos, como con las personas que acuden a los centros en que trabajan, los principales participantes en esta investigación, ha supuesto el mayor aprendizaje en mi formación como investigadora. Esta Tesis Doctoral, más allá de ser el punto final, es el comienzo de un camino hacia la búsqueda de metodologías participativas que se desarrollan y se fundamentan en el uso de los medios audiovisuales de manera creativa, participativa y significativa para el

análisis, a partir de las particularidades del acercamiento y reflexión crítica propios de la disciplina antropológica.

Estructura de la Tesis

Con las diferentes partes de esta tesis pretendo dibujar un panorama que profundice en las diferentes vertientes trabajadas, que se centran, por una parte, en la fotografía como herramienta de comunicación y representación y, por otra, en el uso de la fotografías a través de talleres participativos en que son los propios participantes quienes generan un material y un proceso susceptible de ser analizado por el investigador o investigadora.

En la **primera parte** estableceré el encuadre teórico de esta tesis, que en su primer capítulo se centra en analizar los significados sociales de la fotografía y los usos que históricamente se le han dado con el objetivo de establecer un discurso sobre cuestiones que tradicionalmente han interesado a nuestra disciplina. En un segundo capítulo centraré el interés, por una parte, en la inclusión de la cámara fotográfica en el trabajo de campo antropológico desde una perspectiva histórica y, por otra, en los estudios que desde las Ciencias Sociales se han realizado en torno a la cuestión fotográfica desde diferentes perspectivas, ya sea desde el análisis de fenómenos relacionados con esta cuestión o con la puesta en práctica del trabajo de campo con medios audiovisuales, haciendo especialmente hincapié en aquellos proyectos que han utilizado la fotografía participativa, y las conclusiones que extraen de estas experiencias. El mayor interés teórico de esta investigación tiene que ver con una búsqueda centrada en comprender las maneras en que el medio fotográfico, y en particular la fotografía participativa, puede ser útil para analizar diferentes ámbitos de las vidas de las personas, dependiendo el punto de vista que demos a la investigación.

En una **segunda parte** trataré las cuestiones metodológicas, y haré especial énfasis en la inclusión de la cámara fotográfica en un entorno determinado y en la puesta en práctica de mi rol como profesora de fotografía y etnógrafa al mismo tiempo. Se trata, finalmente, de valorar la manera en que he desarrollado este proyecto, resaltando tanto los aspectos positivos como negativos de su

puesta en marcha. Como apuntaré en los objetivos, creo que una de las mayores aportaciones que puede ofrecer esta investigación tiene que ver con las reflexiones acerca de la experiencia vivida, el proceso de investigación, y los aciertos y errores cometidos durante el mismo, por lo que creo imprescindible transmitir cómo lo he llevado a cabo para que pueda ser útil a aquellos investigadores interesados en este tipo de aproximaciones al campo.

En la **tercera y cuarta parte** llevaré a cabo una descripción etnográfica de los dos estudios de caso a partir de los datos recogidos en el campo, aunando los tres niveles de análisis que conforman este proyecto: las imágenes que tomaron los participantes tanto en grupo como de manera individual, las entrevistas en profundidad realizadas en torno a las mismas, y la observación participante durante las sesiones pactadas para los talleres de fotografía. El objetivo principal es que cada una de estas tipologías de datos encuentren su lugar y su lógica en el contexto general de la investigación, siendo complementarios y no excluyéndose unos a otros.

En la **última parte** estableceré una recapitulación de los materiales presentados hasta el momento, centrada en los significados y maneras de utilizar las cámaras fotográficas por parte de los informantes, como una de las aportaciones principales que he realizado en esta investigación. Estableceré a continuación una serie de hipótesis de futuro surgidas a partir del contenido de las imágenes analizadas, a partir de las cuales guiar investigaciones posteriores en este capo de estudio.

Las últimas reflexiones abren puertas a intereses personales y profesionales basados en la investigación realizada mediante medios audiovisuales (ya sea como objeto de estudio o herramienta metodológica, o ambas) a partir de un compromiso por conseguir que los resultados sean producidos de manera participativa y que el diseño de la investigación tenga en cuenta en todo momento a los participantes en el proceso de recogida de datos, tanto en las negociaciones preliminares como en la devolución de los resultados. Esta experiencia que para mí ha supuesto el primer acercamiento al trabajo de campo de manera intensiva es la que me ha llevado por estos caminos, y la que espero

continuar en un futuro. Mi convencimiento está en que es necesario conocer y potenciar las posibilidades que nos ofrecen los medios audiovisuales para investigar de manera que nuestra práctica sea útil y comprensible para todas las partes interesadas cuando llevamos a cabo un proyecto de investigación en el ámbito social.

Unidad de análisis. De informantes a participantes.

En el caso de este proyecto, la elección de la unidad de análisis vino determinada por la negociación con los agentes sociales que trabajan en los barrios en los que la investigación se ha desarrollado. Desde un principio me dirigí a instituciones en las que se trabajaba desde *dentro* y *con* el tejido social de la zona urbana escogida para realizar la investigación. Ya que mi experiencia anterior con la fotografía participativa había sido con niños, creí que lo más adecuado era continuar en esta línea y de esta manera sumergirme en un universo de estudio que me resulta apasionante. Además, las experiencias que me han servido de referente¹, y de las que hablaré más adelante, han estado dirigidas en su mayor parte a este colectivo, por ello el interés de querer poner en práctica esa misma metodología, pero incluyendo el objetivo de analizar las imágenes de estos participantes con la finalidad de investigar en torno a sus representaciones y maneras de entender el mundo.

Durante las páginas que siguen denominaré a los principales protagonistas de la investigación como “participantes”, adecuando el concepto a la idea principal de este proyecto, que consiste en describir y analizar una experiencia compartida con niños y adolescentes en talleres de fotografía participativa. Como veremos a continuación, esta metodología se basa en la idea de transferir los medios visuales a las personas con las que trabajamos para que sean ellas quiénes decidan qué imágenes dar de sí mismas a través de la práctica fotográfica. El término “informantes” sugiere una sola dirección, que siempre va a parar al investigador, que recoge los datos que necesita y escribe sus informes, artículos, tesis doctorales, sin haber negociado en ningún momento las maneras de llevar adelante la investigación. No quiero decir que siempre que se utiliza el término se esté haciendo referencia a esta unidireccionalidad en el proceso etnográfico, pero creo que un concepto tan importante debe adecuarse a la realidad de los hechos. Aunque en este proyecto la metodología ha variado con respecto a la

¹ Photovoice (www.photovoice.com), Ph15 (www.ph15.org.ar), Kids with cameras (www.kids-with-cameras.org) y el documental del que surge el proyecto “Born into Brothels” (www.kids-with-cameras.org/bornintobrothels), Photokids (www.photokids.org), Colectivo de fotorreporteros Ruido (www.ruidophoto.com)

manera tradicional de proceder, insertando técnicas visuales y participativas, las finalidades son al fin y al cabo las mismas que en cualquier proyecto de investigación, es decir, conocer el universo social y cultural de un grupo de personas que tienen algún aspecto en común y que emiten representaciones acerca de aquello que les identifica y, al mismo tiempo, les diferencia de otros grupos.

En relación a este tema no encuentro ningún conflicto que plantee problemas a la hora de utilizar el término “participante” en lugar del tradicional “informante”, lo que sí me ha supuesto varias dudas es la denominación del colectivo al que pertenecen, por edad, los principales participantes de la investigación. En cuanto a las edades, planteé trabajar con unas franjas entre los 12 y los 16 años, ya que quería poner a prueba esta técnica con aquellos que se encuentran realizando la educación secundaria obligatoria², pues me interesaba saber cómo este colectivo entendía y veía el mundo. Esta elección de las franjas de edad se basó en este criterio, aunque como veremos terminé trabajando con una horquilla comprendida entre los 11 y los 17 años, por lo que el propio trabajo de campo definió finalmente quiénes serían los principales participantes de este proyecto. Ni todos cursaban secundaria ni estaban escolarizados, aunque sí la gran mayoría. Mi interés se centra principalmente en las personas menores de 18 años, estableciendo esa franja legal como límite, pero me planteé desde un principio centrarme en esa etapa en la que se suele situar la adolescencia, ya que no hubiera tenido sentido establecer una investigación de este tipo que incluyera todas las personas menores de 18 años, ya que la metodología necesariamente varía en función de las franjas que incluyamos y creí más

² Hay que señalar que tanto en España como en México la Educación es obligatoria desde los 6 hasta los 16 años. En México es así desde 1993, y se oferta la educación primaria y secundaria de manera gratuita, y es obligatoria. En la primera etapa, de los 6 a los 12 años, los alumnos completan la educación primaria (de 1º a 6º) y en los tres años siguientes completan la educación secundaria (de 1º a 3º) en un centro diferente. Después de la escolarización obligatoria está la preparatoria, que se realiza de los 16 a los 18 años, a la que se accede tras haber finalizado la educación secundaria. En España la Educación es Obligatoria hasta los 16 años desde 1990 (Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo). La primera etapa se sitúa entre los 6 y los 12 años (educación infantil y primaria) y de los 12 a los 16, con la Educación Secundaria Obligatoria. Después se encuentran dos años de Bachillerato y el acceso a la Universidad.

adecuado profundizar y delimitar la unidad de análisis de esta manera. Establecer si son niños o adolescentes en base a la edad que tienen no me parece adecuado, ya que estas categorías tienen que ver con cuestiones sociales que van variando a lo largo del tiempo y que son diferentes según el lugar desde el que hablemos. Como veremos más adelante, algunos investigadores que han puesto en práctica la investigación con menores, como Fine y Sandstrom (1988), establecen una división por edades³. Por ello, cuando sea absolutamente necesario utilizaré el término conjunto “niños y adolescentes”, ya que considero que los participantes en esta investigación podrían entrar en una y otra denominación, e incluso encontrarse en un momento de transición entre ambas. Podría haber utilizado el término “menores”, pero me parece que éste hace referencia a una cuestión jurídica, también variable, que limitaría en gran parte la concepción que ellos tienen, ya que tiene que ver con un concepto que se les adjudica desde fuera y con el que ellos no se sienten identificados. Con respecto a la denominación de “jóvenes” creo que es también demasiado amplia como para abarcar concretamente a los grupos con los que he trabajado. Por ello, delimitaré a continuación las edades de los participantes con los que he trabajado y a lo largo del texto les denominaré como “niños y adolescentes”, ya que en las entrevistas se situaban en una u otra categoría, dependiendo de la visión que tuvieran de ellos mismos.

En este proyecto he trabajado con dos grupos de niños y adolescentes en el ámbito educativo. El primero de ellos, habitante de los barrios de Ponent de Tarragona, asiste a una Unidad de Escolarización Compartida (UEC) que se dirige a personas en edad de escolarización obligatoria que han sido expulsados de sus institutos de referencia. El segundo grupo reside en la delegación de Xochimilco de la Ciudad de México, y está conformado por un grupo de menores que acuden a un centro de tiempo libre y cuyos componentes tienen como rasgo común ser hijos de vendedores ambulantes que además de asistir a la escuela

³ Los autores utilizan el término “menores” para englobar a toda la población, pero establecen un análisis a partir de tres etapas, según la edad: preescolares (de 4 a 6 años), preadolescentes (de 10 a 12 años) y adolescentes medios (de 14 a 16 años). No tienen en cuenta las franjas entre los 6 y los 9 años, ni entre los 12 y los 14, sin justificar el porqué de esta ausencia.

también trabajan en el negocio familiar. En Tarragona realicé tres talleres, aunque el grueso del análisis se refiere a los dos primeros, ya que fueron los que mantuvieron una estructura fiel a la planificación inicial y en los que pude trabajar de manera continuada con los mismos participantes. En el caso de México, realicé dos talleres en dos espacios urbanos diferentes. El primero de ellos ha sido eliminado de la muestra, ya que por temas de organización y otros relativas a cuestiones personales de los participantes, tuvo que finalizar antes de tiempo y con ello no se realizaron las entrevistas necesarias para el análisis del material resultante de estos talleres. El segundo, en la delegación de Xochimilco, tuvo una duración de cuatro meses y en él trabajé con dos grupos que asisten al mismo centro aunque en dos turnos, de mañana y tarde, dependiendo del horario escolar que tuviesen.

Las variables seleccionadas para elegir la muestra tenían que ver en un principio con la edad y la asistencia a algún tipo de recurso educativo en que pudiera insertar los talleres de fotografía. En referencia al lugar de residencia y relacionándolo con los estudios urbanos que recibí en el Máster de Antropología Urbana de la Universitat Rovira i Virgili, me interesó desde un principio la periferia y su relación con el centro urbano, y por ello decidí realizar los talleres en esta zona de las ciudades. En cuanto a la asistencia a un centro educativo, decidí no realizar los talleres en los colegios o institutos, ya que desde un principio se dificultó enormemente poder hacer una actividad de este tipo, tal como la había planteado. Por ello, y a través de organizaciones no lucrativas de acción social, trabajé con menores en riesgo de exclusión social, ya que tras conocer el trabajo que realizan creí que mi intervención podría servir tanto para la investigación como para apoyar las actividades de estas asociaciones.

En la primera tabla se resumen los lugares y la temporalización de los talleres:

TALLERES DE FOTOGRAFÍA PARTICIPATIVA	
LUGARES	TEMPORALIZACIÓN
UEC PONENT (TARRAGONA)	Tres talleres: - Enero-junio 2008 - Septiembre-diciembre 2008 - Febrero-junio 2010
TLALPAN (MEXICO DF)	Junio-Agosto 2009
EDNICA XOCHIMILCO (MEXICO DF)	Agosto-diciembre 2009

En las dos tablas que siguen se muestra el número de participantes en cada taller y una serie de informaciones básicas relativas a la conformación de los grupos:

TALLER UEC PONENT	
Nº PARTICIPANTES	10
EDADES	12-16 años
SEXO	Todos hombres
NACIONALIDAD	Dos marroquí y ocho españoles
LUGAR RESIDENCIA	Barrios de Ponent, Tarragona
ENTREVISTAS REALIZADAS	2 entrevistas por participante 1 entrevista al director del centro

TALLER EDNICA XOCHIMILCO	
Nº PARTICIPANTES	19
EDADES	11-15 años
SEXO	11 mujeres y 8 hombres
NACIONALIDAD	Mexicanos
LUGAR RESIDENCIA	Delegación Xochimilco, México DF
ENTREVISTAS REALIZADAS	2 entrevistas por participante 3 entrevistas a educadores del centro

En cuanto a la distribución por edades y sexo:

EDAD	PONENT	XOCHIMILCO
11	X	3 mujeres/ 2 hombres
12	X	2 mujeres/ 2 hombres
13	4 hombres	6 mujeres
14	1 hombre	2 hombres/ 1 mujer
15	4 hombres	1 mujer
16	1 hombre	X
Total	10	19

Ya que durante este documento trataré de en algunas ocasiones de los participantes de manera individual, creo necesario dar una información básica sobre cada participante en las siguientes tablas:

UEC PONENT		
Participantes (pseudónimos)	Edad ⁴	Otras informaciones relevantes
1. Pedro	13	Vive con su madre y con su tío. Vino de manera esporádica al taller, por lo que fue uno de los participantes del que no pude obtener toda la información necesaria. Se encontraba en una situación familiar de riesgo y por ello los educadores estaban especialmente pendientes de su caso
2. Shamir	13	Nacido en Marruecos. Vive con sus padres y sus 4 hermanos. Dejó el centro el segundo año por cuestiones familiares.
3. Tito	13	Nacido en Marruecos. Vive con sus tres hermanos y sus padres. Asistió a todos los talleres que impartí en el centro. Salió sin conseguir el Diploma de Educación Secundaria Obligatoria.
4. Sergio	13	Vive con sus dos hermanos, separados de sus padres por conflictos familiares. Salió del centro a mitad de curso escolar por conflictos ocurridos en el centro.
5. Erick	14	Hermano de Javier. Vive con su madre y sus dos hermanos. Obtuvo el diploma de educación secundaria obligatoria en el centro.
6. Alberto	15	Vive con su hermana y su madre. Asistió al centro durante 3 años, no obtuvo el diploma de Educación

⁴ Edad en el momento en que realizamos el taller. En esta tabla no indicaré los cursos escolares ya que en la UEC no se distribuyen las aulas según este criterio, sino que se trata de aspectos individuales del alumno. Todos ellos en el momento en que fueron expulsados del instituto estaban cursando 1º, 2º o 3º de la Educación Secundaria Obligatoria.

		Secundaria Obligatoria.
7. Raúl	15	Vive con sus hermanos y sus padres. Salió del centro a los 16 años y no obtuvo el Diploma de Educación Secundaria Obligatoria
8. Andrés	15	Vive con sus padres. Salió del centro a los 16 años y no obtuvo el Diploma de Educación Secundaria Obligatoria.
9. Fran	15	Vive con su madre y su padrastro. Fue expulsado por conflictos con los educadores a mitad del primer taller de fotografía.
10. Javier	16	Hermano mayor de Erick. Salió del centro a los 17 años y obtuvo en el centro el diploma de Educación Secundaria Obligatoria.

EDNICA XOCHIMILCO			
Participantes	Edad	Curso escolar ⁵	Otras informaciones relevantes
1. María	11	6º primaria	Hermana pequeña de Pamela. Vive con sus padres y siete hermano más en una pequeña habitación. Ayuda a su madre a vender de manera ambulante productos para la limpieza de la casa.
2. Armando	11	5º primaria	Vive con sus padres y dos hermanos, que también acuden a Ednica. Ayuda a su madre a cuidar y limpiar coches en un aparcamiento.
3. Anabel	11	6º primaria	Hermana pequeña de Hugo. Tienen dos hermanos mayores ya casados y con hijos (cuatro, en total). Su madre tiene un puesto de discos en el mercado y le ayuda cuando puede. Vive en una casa con varias habitaciones con sus padres, sus hermanos mayores y los hijos de éstos.
4. Juan	11	5º primaria	Vive con sus padres. Su madre trabaja dentro del mercado

⁵ Creo que aquí sí es un dato relevante ya que se encuentran en diferentes grados de la escala educativa y eso supone diferentes maneras de vivir esta faceta.

			haciendo comida. Él la ayuda esporádicamente.
5. Bertha	11	5º primaria	Vive con sus padres, su hermana y sus abuelos. Su madre tiene un puesto de discos y películas y ella le ayuda en las vacaciones escolares. Su padre vivió de niño en la calle.
6. Dania	12	No asiste a la escuela	Vive con su madre y cuatro hermanos más, aunque tiene tres hermanos que viven fuera de casa y están casados con hijos. Su padre murió tres años atrás.
7. Fran	12	6º primaria	Vive con su hermano y sus padres. Tienen un puesto de fruta y verdura y les ayuda los fines de semana.
8. Hugo	12	6º primaria	Hermano mayor de Anabel. Tienen dos hermanos mayores ya casados y con hijos (cuatro, en total). Su madre tiene un puesto de discos en el mercado y le ayuda cuando puede. Vive en una casa con varias habitaciones con sus padres, sus hermanos mayores y los hijos de éstos.
9. Zaida	12	6º primaria	Hermana de Xóchitl y prima de Ana. Vive con sus padres, su

			abuela, un tío y varios primos en una misma casa de láminas cerca de uno de los canales de Xochimilco. Trabaja en el puesto de películas y música de sus padres.
10. Ana	13	5º primaria	Prima de Xóchitl y Zaida, vive con su abuela, tíos y varios primos. Su madre murió hace unos años y no quiere vivir con su padre, que se casó con una sobrina suya. Su abuela se encarga de ella. Trabaja en el puesto que ésta tiene de comida.
11. Xóchitl	13	1º secundaria	Hermana de Zaida y prima de Ana. Vive con sus padres, su abuela, un tío y varios primos en una misma casa de láminas cerca de uno de los canales de Xochimilco. Trabaja en el puesto de películas y música de sus padres.
12. Joanna	13	1º secundaria	Vive con sus padres y su hermana. Su padre trabaja conduciendo un autobús y su madre tiene un puesto de fruta, en el que ayuda cuando no está en la escuela o en

			Ednica.
13. Maribel	13	2º secundaria	Tiene dos hermanas pequeñas, y su padre tiene un puesto de arreglo de relojes cerca de la estación de tren ligero, aunque actualmente no se encontraba vendiendo.
14. Laura	13	1º secundaria	Tiene dos hermanos mayores y ayuda a su madre en un puesto de películas.
15. Yasmine	13	1º secundaria	Asistió a todo el taller. Vivía con sus abuelos y una hermana, su madre se había casado de nuevo y vivía aparte. Su padre había emigrado a los EEUU
16. Denise	14	2º secundaria	Sólo asistió a las primeras sesiones. Los educadores me dijeron que no era un caso preocupante pues su madre tenía un puesto fijo en el mercado.
17. Ismael	14	No asiste a la escuela	Hermano de Dania. En la época del taller trabajaba en la construcción con su hermano. Vive con su madre y cuatro hermanos más, aunque tiene tres hermanos que viven fuera de casa y tienen hijos. Su

			padre murió tres años atrás.
18. Antonio	14	5º y 6º primaria	Vivía hace tres años en Xochimilco, anteriormente estaba en un barrio del DF. En la entrevista me contó sobre su historia familiar, no tenía padres y vivía con unos tíos y su hermano.
19. Pamela	15	No asiste a la escuela. Terminó 2º de secundaria pero no ha continuado por el momento.	Vive con sus padres y siete hermanos más en una habitación. Ayuda durante todo el día a su madre a vender productos para la limpieza de la casa.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

"TU MIRA LA FOTO, PERO NO SE LA ENSEÑES A NADIE" ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA FOTOGRÁFICA, LOS DISCURSOS
Y LAS REPRESENTACIONES DE NIÑOS Y ADOLESCENTES EN EL CONTEXTO DE TALLERES DE FOTOGRAFÍA PARTICIPATIVA.
DOS ESTUDIOS DE CASO.

Paula González Granados

DL:T. 1720-2011

Objetivos formativos y de la investigación.

Antes de pasar a enumerar los objetivos de la investigación, creo necesario apuntar los objetivos formativos de los talleres de fotografía participativa, ya que como veremos más adelante, las negociaciones para poder realizarlos tuvieron que pasar por la fase de diseño del proyecto educativo dirigido a insertarlos en un ámbito reglado. En un proyecto de este tipo hay que tener muy en cuenta que estamos realizando una acción directa con los participantes para investigar acerca de su producción fotográfica, pero que además queremos que ésta se adecúe a una dinámica educativa reglada que tiene como finalidad velar por la educación y por mejorar la calidad de vida de estas personas. Pensando en esta línea de trabajo se elaboraron, conjuntamente con los educadores de los centros en que se realizó la investigación, los objetivos pedagógicos del taller, que son los siguientes:

- Potenciar, a través de la creación artística, la mirada crítica de los jóvenes hacia el entorno en el que viven, para reforzar el vínculo que tienen con él.
- Dotar a los jóvenes de conocimientos acerca de una herramienta de expresión creativa como es la fotografía.
- Promover la participación a través del trabajo en equipo para aprender a convivir y a tomar decisiones en grupo.
- Experimentar en torno a las potencialidades que puede tener un proyecto en el que se unen el ámbito académico, el asociativo y el artístico, para implementar nuevos usos y acciones de este tipo en el futuro.

Éstos, surgidos a partir de la negociación de los agentes sociales que trabajan con los participantes en el centro educativo, conforman un todo en relación a los objetivos de la investigación, que son los siguientes:

Experimentar con la fotografía participativa en la etnografía con niños y adolescentes.

En esta investigación las técnicas utilizadas son al mismo tiempo herramientas de recogida de datos y de análisis. Parto de un planteamiento basado en los interrogantes que me generaba la idea de conjugar diferentes ámbitos de estudio y ponerlos en práctica en el trabajo de campo. La etnografía, la fotografía y la intervención educativa se unen como partes de un todo con el que he pretendido experimentar con esta metodología de manera directa con dos grupos de niños y adolescentes, con la intención de analizar su producción fotográfica y los discursos e imaginarios que surgen a partir del trabajo cotidiano que se genera de los talleres de fotografía participativa.

Entiendo esta metodología como una transferencia de los medios visuales a los participantes de la investigación mediante la creación de unos talleres educativos en que la antropóloga adopta al mismo tiempo el rol de profesora y de observadora, dirigiendo los talleres y recabando mismo tiempo la información necesaria para llevar adelante el análisis. Los participantes, a partir de una propuesta que les hice, toman la cámara de fotos y registran visualmente aquellos aspectos que les resultan más significativos de su universo cotidiano de vida. La idea inicial está basada en que la fotografía es una herramienta de trabajo lo suficientemente flexible como para poder trabajar con estas poblaciones de una manera lúdica y comprensible para todos. Uno de los mayores retos en este tipo de etnografía ha de estar dirigido a crear una relación de confianza con los menores, por lo que tenemos que modificar las estrategias con respecto al trabajo que se realiza con un grupo de adultos.

El interés de partida tiene que ver con los significados sociales de la fotografía y su capacidad para representar la realidad a través de una pretendida reproducción exacta de la misma. La fotografía participativa se interesa por esas representaciones y por los aspectos identitarios que se transmiten a través de la imagen fotográfica, pero al mismo tiempo también se basa en experimentar con las dinámicas que pueden crearse a partir de una propuesta educativa que

interviene directamente en un entorno y que no plantea hipótesis de partida, sino que experimenta y va creando conocimiento y significado a través de la misma práctica sobre el terreno.

Analizar las imágenes de los participantes a través del discurso, recogido mediante las entrevistas con imágenes, y la praxis fotográfica a partir de las observaciones durante los paseos fotográficos, para recomponer las representaciones de los participantes a partir de sus maneras de fotografiar.

El interés de esta investigación se centra tanto en la misma práctica fotográfica, incluyendo las relaciones que se establecen a través de la cámara de fotos, como en la producción que se genera a través de ella. Por ello uno de los objetivos tiene que ver con observar esa práctica semidirigida durante los talleres, como en analizar conjuntamente con los participantes las fotos resultantes de la misma. Para poder analizar estos dos aspectos he utilizado dos técnicas de investigación: la entrevista con fotografías o elicitación fotográfica, y los paseos fotográficos, durante los que observaba esa práctica fotográfica. Ambas técnicas me han servido para registrar el trabajo de cada uno de los participantes, tanto a nivel visual como discursivo e interpretativo.

Evaluar la metodología utilizada y generar una serie de recomendaciones para la puesta en práctica de la investigación social con niños y adolescentes.

Se trata de valorar las posibilidades que esta metodología tiene para investigar en torno a la representación de los imaginarios y la identidad de los participantes con los que trabajamos y con ello, comprobar la pertinencia de ciertas técnicas en la investigación cualitativa con niños y adolescentes. Además de extraer una serie de conclusiones sobre la información recogida durante la investigación, considero que la aportación más importante que puedo hacer con este trabajo tiene que ver con explicar cómo lo llevé a cabo y concluir acerca de los aciertos y errores cometidos, para que otras personas que quieran poner en práctica esta técnica puedan utilizar esta orientación en su trabajo con fotografía, niños y adolescentes.

Consideraciones éticas

Los participantes en esta investigación son menores de edad y la herramienta de trabajo principal es la fotografía, por lo que se plantean una serie de problemas tanto éticos como legales. Para reproducir las fotografías tomadas por los participantes debe contarse con el permiso de sus tutores legales o del centro educativo en que se ha realizado el trabajo de campo. Según la ley española⁶, no pueden aparecer en ningún medio de reproducción visual sin este consentimiento. Solamente en un caso no fue posible conseguirlo, y por ello no aparecen las fotografías de este participante, ni tampoco en las que tomaron otros y aparece él⁷. Por otra parte, aunque de manera muy reducida, he tenido que desechar para mostrar de manera pública las fotografías cuyo contenido planteaba cuestiones éticas que llevaron a decidir no mostrarlas. Por ejemplo, he decidido no reproducir en este documento fotografías en que se mostraban órganos sexuales o a otros menores en actitudes humillantes. Algunas de estas imágenes han sido censuradas por parte de los educadores con los que trabajaba, y al formar parte del equipo educativo tuve que negociar con ellos qué hacer con ellas cuando llegaban a nuestras manos. En este aspecto entré en contradicción en el momento en que les dije que podían tomar las fotos que quisieran, sin saber en un principio con lo que me encontraría. Aún así, aunque estas fotos no puedan ser mostradas, yo sí pude verlas y registrar tanto el hecho en sí como las consecuencias que tuvo.

Durante los talleres también me planteé si era ético recoger información a través de mi actividad como profesora. Al ver que automáticamente me identificaban con este rol, cuidé a cada instante que fueran conscientes de los objetivos del proyecto y el uso que daría a las imágenes. Aunque desde el primer día se les transmitía esta información, era durante las entrevistas que podía

⁶ Artículo 4 de la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil.

⁷ Se trata de un alumno de la UEC, que fue expulsado del centro y a partir de ahí los padres no firmaron la petición de derechos de imagen.

hacerlo de manera individual, y asegurarme que lo habían comprendido, incidiendo en la cuestión de la confidencialidad.

A medida que avanzaban los talleres me encontraba representando diferentes roles, tanto con el equipo docente como con los participantes: profesora, investigadora, "colega", responsable de proyecto...lba variando y pasando de uno a otro según la situación lo requiriese. Esta multiplicidad de roles, sobre todo cuando me encontraba en el centro educativo y por lo tanto ejercía el de profesora, me hizo plantearme qué suponía asumir unas normas que en principio eran ajenas a mi práctica, pero que debían ser cumplidas. En el caso del trabajo con menores esta cuestión se dificulta, ya que no debemos olvidar que hablamos de personas a las que no les está permitido decidir por sí mismas algunas cuestiones cruciales, como la posibilidad de estudiar o no un número determinado de años. De esta manera, al realizar el trabajo de campo en el ámbito educativo tuve la obligación de conocer el reglamento del centro y aplicarlo, aunque con matices que detallaré en el capítulo de metodología. Una vez comencé esta investigación establecí una serie de compromisos con las personas que interactúan en el contexto de estudio, como veremos en el capítulo segundo. Este aprendizaje creo que es vital para todo investigador que llega al campo queriendo cumplir unos objetivos, y se da cuenta que esos que había planificado en la mesa de trabajo desde la Universidad quizá no son adecuados para las poblaciones con las que trabaja. Debemos estar siempre atentos a la manera que tenemos de extraer la información que nos interesa y, sobre todo, saber variar las estrategias utilizadas si nos damos cuenta que estas pueden ser de alguna manera perjudiciales o contradictorias para los participantes.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

"TU MIRA LA FOTO, PERO NO SE LA ENSEÑES A NADIE" ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA FOTOGRÁFICA, LOS DISCURSOS
Y LAS REPRESENTACIONES DE NIÑOS Y ADOLESCENTES EN EL CONTEXTO DE TALLERES DE FOTOGRAFÍA PARTICIPATIVA.
DOS ESTUDIOS DE CASO.

Paula González Granados

DL:T. 1720-2011

Parte 1

LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO. PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS Y METODOLOGÍA.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

"TU MIRA LA FOTO, PERO NO SE LA ENSEÑES A NADIE" ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA FOTOGRÁFICA, LOS DISCURSOS
Y LAS REPRESENTACIONES DE NIÑOS Y ADOLESCENTES EN EL CONTEXTO DE TALLERES DE FOTOGRAFÍA PARTICIPATIVA.
DOS ESTUDIOS DE CASO.

Paula González Granados

DL:T. 1720-2011

CAPÍTULO I. Marco teórico.

Introducción.

En la fotografía (...) nos sale al encuentro algo nuevo y especial: en cada pescadora de New Haven que baja los ojos con un pudor tan seductor, tan indolente, queda algo que no se consume en el testimonio del arte del fotógrafo Hill⁸, algo que no puede silenciarse, que es indomable y reclama el nombre de la que vivió aquí y está aquí todavía realmente, sin querer jamás entrar en el arte del todo.

Walter Benjamin (1973:66)

La fotografía y la antropología comparten en sus orígenes un interés por registrar aquello exótico, lejano, extraño y sorprendente. Las dos se afanaron por captar imágenes dirigidas a un público cada vez más interesado por el otro, el extraño; un público dispuesto a creer todo aquello que tenía ante sus ojos, reproducido mecánicamente a través de la cámara fotográfica. Los usos que la antropología dio en sus comienzos a la cámara y la aportación visual que esto supuso, están magníficamente retratados en algunas de las referencias que he manejado; en especial, entre las que destacaría dos de ellas: Juan Naranjo (2006) para un análisis general del uso de la fotografía en antropología desde los comienzos en la disciplina hasta nuestros días y Elizabeth Edwards (Coord. 1992), para profundizar acerca del uso de la fotografía en la época colonial, a través de la mirada de diferentes autores acerca de ese fenómeno. Ambos volúmenes analizan un material visual que en su época sirvió para validar determinadas

⁸ David Octavius Hill (1802-1870) fue un fotógrafo de mediados del siglo XIX que rompió en cierto modo con los retratos que se solían tomar, en estudio y a la población burguesa, para dar importancia a otras poblaciones, como las pertenecientes a la clase trabajadora. En esta cita se refiere a los retratos que realizó a los pescadores de New Haven (Inglaterra).

teorías (predominantemente evolucionistas), y a partir del cual ofrecen una perspectiva crítica que sirve para entender este uso de la fotografía en los albores de la disciplina antropológica.

Comprender los orígenes del medio fotográfico nos permite situar su status como documento en la disciplina antropológica de finales de siglo XIX y principios del XX. No se trata de realizar un análisis cronológico del medio, ya que encontramos diversos manuales que realizan esta función⁹. Eso sí, conocer esta historia es imprescindible para entender la posición y desarrollo de la fotografía en aquella época y consecuentemente, la validez que se le daba en el estudio de los grupos humanos. Por ello, tomaré algunos de estos hitos históricos para entender su inserción en la práctica antropológica, tanto de la fotografía como documento científico de análisis, como de su inserción en el trabajo de campo en la que la cámara de fotos comenzó a formar parte del equipaje del etnógrafo.

En la primera parte, analizaré aquellos aspectos que se dieron en los inicios del medio fotográfico para explicar cómo pasó de ser un invento surgido en los primeros pasos de la Revolución Industrial, en manos de unos pocos privilegiados, a convertirse en parte representativa de la sociedad de aquel tiempo, que poco a poco fue asimilando los cambios que se dieron en torno al fenómeno de la imagen, tanto fija como móvil. No sólo como medio para uso personal, familiar, sino también como manera de representar aquellos grupos marginales, considerados como separados de la sociedad, peligrosos, ante los cuales se establecían una serie de discursos considerados científicos que eran avalados por el material fotográfico. Se trata de dibujar el panorama a través del cual entender qué funciones sociales cumplía la fotografía durante el siglo XIX, y parte del XX.

En la segunda parte trataré específicamente del uso que se le ha dado al medio fotográfico desde la antropología, analizando los trabajos etnográficos más importantes que se realizaron desde el nacimiento del medio fotográfico, lo que supuso la adopción de un discurso sobre la presencia de la cámara en el

⁹ Entre otros, Sougez, Newhall, Beaumont (2006) y Marie-Loup (2007)

campo y el material producido a través de ella. Repasaré en otro apartado las teorías más significativas acerca del medio fotográfico para adentrarme en los aspectos que considero más relevantes en torno a su uso, tanto desde un punto de vista que centra su atención en el medio como objeto de estudio como aquellos que insertan la cámara en el trabajo de campo, como metodología transversal al mismo. Para finalizar, haré alusión a los proyectos denominados como colaborativos o participativos, haciendo especial énfasis en aquellos que transfieren los medios audiovisuales a los participantes, tal como he realizado en esta investigación.

1.1 El nacimiento de la fotografía: una nueva manera de mirar el mundo.

Tomaremos esta imagen (Imagen 1) como símbolo del comienzo de la fotografía y los debates que surgieron en torno a ella a lo largo del siglo XIX, que sentarán las bases de su status en sociedad y que son significativos para entender la imagen hoy en día. En ella vemos lo que parece un hombre muerto, supuestamente ahogado. Podría estar dormido, pero el pie de foto nos da una serie de informaciones que indican otra cosa, pero además aclara que se trata de



Imagen 1

Hippolyte Bayard, *Autorretrato como ahogado*, octubre de 1840. Société Française de Photographie, Paris.

www.commonswiki.com

un autorretrato. Si seguimos investigando sobre la imagen, podemos acercarnos a su autor, el francés Hippolyte Bayard, que reclamó a mediados de siglo XIX su parte de autoría en la invención de la fotografía, más bien, del positivo directo sobre papel, un procedimiento particular que no pudo

competir con el éxito del también francés, Louis-Jacques-Mandé Daguerre. El autor, cansado del rechazo hacia su invento, y de la preeminencia del daguerrotipo como técnica

fotográfica, se autorretrata muerto para simbolizar la indiferencia a la que se ha visto sometido¹⁰. Y es que, ciertamente, Daguerre fue el mayor triunfador en la época de los albores de la fotografía. Su invento, aunque con claros límites técnicos ya que se obtenía una copia única que no podía ser reproducida, fue adquirido por el gobierno francés en 1839, que le compró la patente. François Arago, astrónomo y político, fue el mecenas de Daguerre, y se encargó de presentar y defender el invento ante las autoridades políticas, en un texto que aparece en todas las historias de la fotografía como documento imprescindible para entender su rápida difusión. Esta presentación tuvo lugar el 19 de agosto de 1839, ante la Cámara de los Diputados. En ella, alababa las posibilidades de la fotografía como técnica auxiliar de las Artes y las Ciencias, para hacer que éstas fueran perfectas, y se liberaran de una vez por todas de las limitaciones que la constreñían. Fue el mismo Arago quien recomendó a Bayard que no difundiera los resultados de sus inventos para no perjudicar a Daguerre, mejor dicho, a su invento, a sabiendas de que existían otros “padres” de la fotografía que podían reclamar su parte. Esto mismo pasó con Nicéphore Niépce, descubridor de la imagen latente y creador de la que se considera la primera fotografía, *Punto de vista tomado desde la ventana de Le Gras*, de 1826. Este inventor murió poco después de haber pactado con Daguerre una asociación para desarrollar y comercializar sus inventos, que todavía contaban con serios problemas de fijación y positivado. Por ello, y aunque los familiares de Niépce, una vez muerto, recibieron una parte de las pensiones del gobierno francés atribuidas a la patente, la persona que salió mayormente beneficiada del descubrimiento fue con diferencia Daguerre, al que se le atribuyó en muchas ocasiones la autoría única.

¹⁰ En la parte trasera de la fotografía, escribió: *El gobierno, que ha sido más que generoso con el señor Daguerre, ha dicho que no podía hacer nada por Bayard y el infeliz se ha ahogado. ¡Oh! ¡Qué mudables son las cosas de los hombres! Los artistas, los sabios, los periódicos hace tiempo que se vienen ocupando de él, y hoy, después de varios días expuesto en el depósito de cadáveres, nadie lo ha reconocido ni lo ha reclamado todavía. Señoras y señores, pasemos a otra cosa antes de que sufra vuestro olfato, porque la cara y las manos de este hombre empiezan a pudrirse, como pueden ustedes ver* (citado en Sougez, 2007: 228)

Esta multiplicidad de inventores en un mismo tiempo ha de entenderse desde la perspectiva histórica, en que la fotografía sienta sus bases en procedimientos mucho más antiguos y que se desarrollan en una temprana época industrial, que propició su difusión desarrollándose así de manera mucho más rápida y eficaz. La cámara oscura, también llamada estenopeica, data de la época de Aristóteles (384-382 a.C), y su funcionamiento consiste simplemente en introducirse en un cuarto oscuro, con un orificio por el que entre la luz del sol, y observar la imagen invertida de aquello que está fuera. El hecho de poder copiar de manera realista las imágenes creadas formó parte de una inquietud ya conocida a través de la historia, que poco a poco se popularizó entre los pintores como manera de captar de manera perfecta los rasgos de aquello que retrataban. Por ello se diría que la fotografía liberó a la pintura de la finalidad de reproducir de manera exacta los paisajes, las personas, los monumentos, y la dejó libre para que se expresara a través de otras maneras de representar.

Una parte muy importante del auge de la fotografía, y particularmente del daguerrotipo, fue el uso que le dieron las clases acomodadas. Como manera de reafirmar el status social, de adelantarse a su época probando un invento tan novedoso y revolucionario y, sobre todo, como oportunidad de obtener una imagen única de sí mismos, las clases pudientes se lanzaron a obtener esa imagen, y a llenar los álbumes de fotos. Se trataba de un objeto preciado e irrepetible, teniendo en cuenta la imposibilidad en los primeros momentos de realizar una copia del original. Frente a este auge, la profesión de fotógrafo comenzó a desarrollarse, lo que hizo que en las grandes ciudades, Londres y París como paradigma de la sociedad industrial europea, se abrieran estudios fotográficos para responder a la creciente demanda. En estos estudios se cuidaba hasta el más mínimo detalle de la toma, nada se dejaba al azar. Los fondos se construían de manera que solemnizaran al personajes: columnas, sillones, alfombras, palmeras, cualquier elemento era aceptado para darle ese toque de majestuosidad a la pose rígida de la persona que, por cuestiones de técnica, tenía que permanecer lo más quieta posible durante varios minutos. Walter Benjamin, en el muy interesante ensayo "*Pequeña historia de la*

fotografía", habla sobre la nueva moda del álbum de fotos, y los retratos que en él se acumulaban¹¹:

Las cubiertas de piel con horrendas guarniciones metálicas, y las hojas de un dedo de espesor y con los cantos rodados; en ellas se distribuían figuras bufamente vestidas o envaradas: el tío Álex o la tía Rita, Margaritina cuando era pequeña, papá en su primer año de Facultad, y, por fin, para consumir la ignominia, nosotros mismos como tiroleses de salón, lanzando gorgoritos, agitando el sombrero sobre un fondo de agitados ventisqueros, o como aguerridos marinos, con una pierna recta y la otra doblada, como es debido, sobre la primera, apoyados en un poste bien pulido (Benjamin, 1973: 70-71).

La perfección con que se dibujaban los rasgos de la persona retratada, por mucho que éste estuviera en una pose incómoda, rígida, fue la que captó rápidamente la atención del público, que todavía no podía hacer las fotografías por su cuenta y necesitaba de estos estudios fotográficos. De la misma manera, y aunque el daguerrotipo no estaba al alcance de todos los bolsillos, representaba un gasto mucho menor que el que suponía una pintura.

¿Quién no ha posado alguna vez en el estudio del fotógrafo? ¿Quién no posee una fotografía en la que aparece ante un telón de color indefinido, vestido con sus mejores galas y sonriendo ante la cámara? En el salón de mi casa familiar las fotografías de este tipo tienen una presencia considerable. Mi hermana de bebé, reproducida en tres poses diferentes, mi hermano con su peto y las manos en los bolsillos, yo misma vestida de marinera, sentada en una silla dorada que intenta imitar un trono. Extrañamente, esos recuerdos de los tres años vienen a mí, y me hacen darme cuenta de lo que supone tener una imagen de este tipo. Primero, los preparativos en casa: peinado, planchado de la ropa y amenazas maternales hacia el desarreglo de esa puesta en escena. En el fotógrafo, un escenario totalmente descontextualizado, y un ayudante que me tira una pelota de plástico para poder arrancarme una sonrisa, ante el aburrimiento proveniente de la

¹¹ En concreto trata acerca de las cartas de visita, muy populares a partir de 1850.

incomprensión que todo ese proceso me causaba. Después, recoger la fotografía, enmarcarla, colgarla y de este modo, mostrarla. Hoy, más de veinte años después, esa fotografía continúa en su sitio, y yo sigo siendo esa niña vestida de marinera que sonríe hacia la cámara, poco consciente en ese momento de lo que suponía ese acto fotográfico.

Estos objetos hacen referencia a una cultura material que mira por perpetuar momentos congelados del pasado, que nunca regresarán. La fotografía, en este sentido, cumple una clara función social que cohesiona al grupo, que muestra una armonía, que hace visible esa unión. Bourdieu lo expresa claramente en una cita de un libro que trataremos en más profundidad en las siguientes páginas:

Si admitimos, con Durkheim, que la fiesta tiene la función de revivificar al grupo, se entiende que la fotografía tenga algo que ver con ella, puesto que proporciona el medio de solemnizar esos momentos culminantes de la vida social en los que el grupo reafirma solemnemente su unidad (Bourdieu, 1965: 58).

Siguiendo en esta línea de la fotografía como parte del grupo familiar, existió una práctica popular desde los comienzos que se llevó a cabo de manera regular durante el siglo XIX y la primera mitad del XX, y que hoy podemos observar en otros países, aunque no suponga una práctica generalizada¹². Son fotografías que vistas hoy en día impactan de manera significativa ya que se nos muestra a una



Imagen 2
www.ken_ashford.typepad.com

persona ya sin vida pero que obviamente ha sido colocada de esa manera con la única finalidad de ser fotografiada (Imagen 2). Aparece como dormida, incluso como si estuviera viva todavía, en ocasiones sola, en otras acompañada de sus allegados, dentro del ataúd, sobre un sillón y en muchas ocasiones, en el caso de los bebés, en el regazo de sus apenas madres. Se trataba de imágenes para uso privado, familiar, que guardan

¹² Por ejemplo, en el libro de Mary Sheper-Hughes (1997) podemos ver que la práctica de retratar niños muertos en sus ataúdes se realiza en esta parte de Brasil.

un recuerdo del difunto, que aparece siempre en paz, como viviendo otra vida en el más allá.

A día de hoy, estamos totalmente acostumbrados a observar la muerte en imágenes, pero de manera diferente; vemos personas que han fallecido a causa de actos de violencia, o por enfermedades, pero esas personas no han decidido aparecer de esta manera en las imágenes, y todas ellas muestran el sufrimiento, la sangre, la causa de la muerte. Se nos muestran tal y como el fotógrafo quiso tomarlas, como le demanda la noticia, y encontramos escenas tan apabullantes como la que mostramos aquí, durante la guerra de Vietnam (Imagen 3), en la que un general mata a una persona sospechosa de ser miembro del Vietcong. Al observar las fotografías post-mortem (Imagen 3), nos damos cuenta que no podemos saber cómo murió esa persona a no ser que hagamos una investigación sobre el tema. Es, inevitablemente, una pregunta que ronda nuestra mente, teniendo en cuenta que la mayoría de los difuntos son niños o jóvenes. En las imágenes que representan la muerte hoy en día, la persona o personas retratadas no son más que el símbolo de un fenómeno mayor, son personajes anónimos ante nuestra mirada, de los que solamente sabemos que murieron a causa de un conflicto. En el caso de las fotografías post-mortem, los allegados captan la imagen del difunto para rendir honores a ese momento, para mantener el recuerdo de esa persona, incluso para compartir la imagen con los miembros del grupo que están lejos, pensando por ejemplo en los migrantes gallegos que residían en Latinoamérica¹³. En el caso de las fotografías de personas anónimas muertas en conflicto, esas personas son la prueba de que ese hecho sucedió, son tomadas como la verdad de un fenómeno determinado que



Imagen 3

Eddie Adams. Ejecución de un prisionero del Vietcong, 1968.
Fuente: www.xatacafoto.com

¹³ En "Cuarto Oscuro", una de las revistas mexicanas de fotografía más conocidas, encontramos un reportaje dedicado a este tipo de fotografías. Diciembre 2007-enero 2008, número 87.

realmente no hace referencia a esa persona en concreto. Seguramente es por este hecho que nos sorprenden tanto estas imágenes de difuntos en paz, porque nos hemos acostumbrado a una visión de la muerte mucho más obvia, instantánea, injusta, que no hace referencia directa a esa persona destruida, sino a un contexto sociopolítico más amplio: *"Sin política, las fotografías del matadero de la historia simplemente se vivirán, con toda probabilidad, como irreales o como golpes emocionales desmoralizadores"* (Sontag, 1973: 63), en otro de los libros referentes para el estudio de la fotografía y sus funciones sociales en la sociedad occidental del siglo XX.

La fotografía cumplió entonces una clara función social desde sus primeros momentos, lo que fue desarrollándose paulatinamente gracias a diversos factores enmarcados en un momento histórico en que la industrialización se reafirmaba y daba paso a nuevas pautas de consumo a nivel mundial, en las que la encontró un hueco desde el momento en que llegó a manos de amateurs y profesionales, estos últimos dispuestos a crear un lenguaje propio basado en la imagen como documento, como expresión de una realidad que había que dar a conocer.

La industrialización masiva de la cámara fotográfica comienza con la Kodak Pocket, comercializada por George Eastman en 1895. Todavía con un precio elevado, fue utilizada por un abanico más amplio de la población, extendiéndose a las clases medias y medias-altas. Para poder llegar a este momento, tuvo que desarrollarse la técnica hasta el punto de poder reproducir las imágenes de manera infinita¹⁴. La comercialización de la Kodak supuso desechar las dificultades para la toma fotográfica, y dejar que otro realizara el trabajo más complicado. Tal y como decía la publicidad de Eastman a finales del siglo XIX: *"Usted apriete el botón, nosotros hacemos el resto"*. La fotografía se liberaba

¹⁴ Este proceso de copia en papel fue descubierto originalmente por Henry Fox Talbot alrededor de 1840. El invento de Talbot es básico para entender los procesos técnicos que llevaron a la culminación de la fotomecánica. El uso del papel como soporte de la imagen, del que también fue precursor Talbot, será finalmente el más extendido a lo largo de las décadas, ya que acabó desechándose el daguerrotipo por el elevado coste de las placas de cobre, soporte utilizado comúnmente. Con el daguerrotipo la diferencia principal es que se obtenía una imagen única, irreplicable, y que era de difícil obtención por el proceso químico que comportaba.

entonces de la dependencia de la técnica, y multiplicaba sus usos hasta el infinito. Esta introducción de la técnica, aunque limitada por su coste, produjo una verdadera revolución de la imagen, de la que somos herederos hoy en día. Debemos tener en cuenta en este punto que de este uso amateur de la cámara se siguen análisis diferentes a los que se realizan sobre el medio fotográfico profesional¹⁵. Estudiar qué impacto tiene la presencia de una cámara en casa (da igual el modelo que sea) puede llevarnos a análisis muy variados que tienen que ver con el papel que juega en el seno del grupo al que pertenecemos. En este caso, el estudio de Bourdieu (1965), del que hablaremos en profundidad más adelante, es paradigmático, ya que analiza el uso de la cámara dentro del grupo familiar, como elemento de cohesión social y de distinción. Los análisis van mucho más allá de la fotografía como cultura material, ya que centrarlos sólo en este punto supondría dejar de lado el análisis de las interacciones que la aparición de una cámara provoca, lo que especialmente interesante en la disciplina antropológica. Actualmente, los estudios se dirigen a analizar los procesos que se han desarrollado a partir de la revolución de las TIC, y a la presencia masiva de medios tecnológicos de distribución y consumo¹⁶.

Fotografía como arte, como ciencia, como actividad familiar, como reafirmación de un fenómeno social, o como simple aberración e infamia producto de la mecanización de las prácticas del ser humano. Los debates que siguieron a la invención del medio fotográfico buscaban fijar el status de la fotografía y darle una función concreta en la sociedad industrial de la época. Lo que sí demuestra su recorrido es que la rápida expansión, tanto en su función

¹⁵ Por ejemplo, el trabajo de Chalfen (1987) sobre "la generación Kodak". Una de sus citas hace referencia a este interés cultural por la presencia de una cámara: *"These kind of images have been made by humans- not by cameras- by people who have made many decisions about camera use and about producing particular arrangements of the symbolic universe"* (Chaffer, 1987: 6)

¹⁶ *"Esta casi omnipresencia en la vida cotidiana de un dispositivo de producción de imágenes, transforma no sólo la práctica en sí misma sino al objeto de lo fotografiable. El resultado es que los lugares, los momentos y el uso de las fotografías, han cambiado radicalmente y con ello su función social; la fotografía ha pasado de ser un objeto casi ritual, relacionado con fechas y eventos específicos (cfr. Chalfen, 1987), a ser parte de una práctica cotidiana, algunas veces literalmente diaria, en la vida de muchas personas"* (Edgar Gómez Cruz: "De la cultura kodak a la cultura flickr. Una etnografía de las practicas de fotografía digital en la vida cotidiana" Tesis Doctoral en curso, Universitat Oberta de Catalunya)

artística, científica o social, significó una revolución en las maneras de ver, de entender el mundo que nos rodea. El hecho ineludible de que la imagen hace referencia a un “estar allí”, a una realidad que no puede esconderse, escaparse, negarse, hizo que fuera tenida en cuenta desde el principio por su fiabilidad a la hora de refutar un hecho determinado, una teoría concreta, una ideología. Este será el aspecto que trataremos a continuación, que tiene que ver con la representación de aquellas poblaciones sujetas al escrutinio del científico, que buscaba refutar sus teorías a través del registro fotográfico.

1.2 La imagen fotográfica como prueba

1.2.1. Fotografía médica y judicial

Todos conocemos la escena en la que una persona detenida por las autoridades es colocada frente a la cámara con un número identificativo colgado del cuello, al que le toman una fotografía de frente, otra de perfil, para facilitar su identificación en caso de que sea necesario. También estamos acostumbrados a ver diariamente fotografías de personas buscadas por la ley, que aparecen en comisarías de policía, aeropuertos, estaciones de tren y autobuses. Pensemos por ejemplo en las imágenes de las personas sospechosas de cometer actividades terroristas, que van siendo tachadas por la policía a medida que les apresan. Estas imágenes son la prueba de que esa persona es sospechosa y ha de ser localizada a toda costa, y qué mejor que la propia imagen para que no haya equívocos en el momento de su detención. Estamos tan acostumbrados a este tipo de imágenes, que no nos paramos a cuestionar si la persona que aparece es realmente la que nos están diciendo, simplemente asumimos que es así, y esto se produce por la férrea creencia en que las imágenes hablan por sí mismas, son la prueba de una realidad que no puede cuestionarse, la representación sublime de un hecho determinado. Tampoco, cuando nos dicen que parecemos unos terroristas en nuestras fotografías identificativas, no nos planteamos que esa imagen, ese formato, es tan común en nuestra sociedad que lo asimilamos como tal nada más verlo. El hecho de aparecer serio, o sonriendo, cambia totalmente

el significado de esa imagen. Esto está basado en una asimilación de un contenido implícito que hemos aprendido a mirar de esa manera.

También el video cumple una clara función de control social. No tenemos más que pensar en la proliferación de cámaras de vigilancia, colocadas tanto en lugares públicos como privados como manera de controlar lo que en ellos sucede. Aparecen muchas veces camufladas por ejemplo en aeropuertos, como semicírculos oscuros colocados en el techo que en principio no nos recuerdan a la idea de cámara de video que solemos manejar. Es inevitable pensar aquí en la alusión de Foucault al panóptico de Bentham, que el autor expone como ejemplo del refinamiento a la hora de vigilar constantemente a los presos:

De ahí el efecto mayor del Panóptico: inducir en el detenido un estado consciente y permanente de visibilidad que garantiza el funcionamiento automático del poder. Hacer que la vigilancia sea permanente en sus efectos, incluso si es discontinua en su acción (1979: 204).

De esta manera, el preso sabe que le vigilan, pero no en qué momento. Es el ojo del poder, el que todo lo ve en cualquier momento, y ejecuta su control de manera continua.

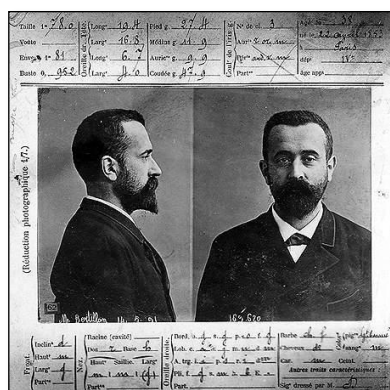


Imagen 4
Alphonse Bertillon, Retrato de Alphonse Bertillon, sf. Préfecture de Police, 1883, París
Fuente : www.antiquescientifica.com

Desde su invención, la fotografía fue utilizada con fines identificativos y de control social, pero fue Alphonse Bertillon en su libro *Photographie Judiciaire* en 1890, quien sistematizó la manera de posar del detenido (Imagen 4), los datos que complementarían la imagen, los peligros a la hora de hacer la toma que tenían que ver con la falta de sumisión de la persona retratada a aparecer tal y como le estaban ordenando. A partir de ese momento, se seguirían las directrices de Bertillon en la toma fotográfica judicial, encontrando hoy en día un sistema muy parecido en su esencia. Este personaje acumuló durante

aproximadamente una década más de 10.000 imágenes de criminales. Autores como Roslyn Poignant (ver Edwards, 1992: 70) se preguntan si no fue este el primer archivo de la práctica antropológica, tema que retomaremos más adelante, al hablar sobre los comienzos de la fotografía etnográfica. Lo que está claro es que estas imágenes cuidadosamente medidas y sistematizadas a partir de la misma técnica, junto con los datos de identificación del criminal (color de ojos, de piel, de cabello, etnia...) suponían las pruebas irrefutables de su culpabilidad, eran el signo necesario para no tener dudas a la hora de clasificar a estas personas bajo la categoría de criminales. Cualquier persona que se tome una fotografía de este tipo aparecerá ante nuestros ojos como criminal, da igual que esto sea cierto o no, y este fenómeno se desarrolla a través de la historia de la fotografía y se irá asentando a lo largo de las décadas.

Otro ejemplo del temprano uso de la fotografía como medio de vigilancia y control lo encontramos en el trabajo de Carl Durheim, que realizó una serie de 220 retratos de personas nómadas a los que el gobierno obligó a establecerse de manera definitiva en la ciudad de Berna (Sougez, 2007: 96) (Imagen 5). Todos ellos fueron retratados con una pared blanca de fondo, casi de cuerpo entero, y con un objeto en el regazo que identificara su oficio. El objetivo de estas fotografías no tenía nada que ver con el arte, aunque puedan verse desde este punto de vista actualmente, sino con organizar un registro de estas personas "sospechosas" para poder identificarlas en caso de ser necesario. En el momento actual estas fotografías se han desprendido totalmente de su función clasificatoria, e incluso podríamos decir que se consideran artísticas, ya que nos devuelven la imagen de un pasado en blanco y negro, es decir, que remiten a la nostalgia. Han perdido, de esta manera, la función social con la que nacieron.

Igualmente, encontramos un uso clasificatorio de las imágenes en el campo de la medicina. Ya Arago en su discurso ante los diputados hizo referencia a este uso de la fotografía para el registro de las enfermedades, tanto



Imagen 5
Carl Durheim, *Theresia Duardt*,
1852-1853.
Fuente: www.swissworld.org

físicas como psíquicas, con la finalidad de que fueran visibles y clasificables para el análisis del científico. Cuerpos enfermos, cuerpos expuestos. Tal como sucede con la serie de Durheim y, en general, con todas las fotografías del pasado, hoy en día son imágenes que provocan reacciones diferentes a las de la época en que fueron tomadas. En el momento en que se realizaron se tenía un interés único en avanzar en pro de la ciencia y por ello se experimentaba con los enfermos. En la actualidad, sirven para realizar acercamientos históricos acerca de la época y la idea sobre la ciencia y la experimentación con humanos. En el caso de las enfermedades físicas, visibles al ojo humano, encontramos una galería de imágenes que podrían recordarnos a las que observamos hoy en día; malformaciones, tumores, manchas, toda aquella anormalidad física que pueda registrarse ante la cámara una y otra vez. Se realizaban además experimentos como los de Duchenne de Boulogne (Imagen 6), que aplicaba descargas eléctricas a los enfermos en los músculos faciales para observar sus reacciones y establecer de este modo teorías sobre el cuerpo humano y las posibilidades de sus movimientos. Este médico desarrolló un libro sobre el tema: *Mécanisme de la Physionomie humaine, ou Analyse électrophysiologique de l'Expression des Passions*, publicado en 1862, y hoy en día es considerado como uno de los padres de la electrología médica, que utilizó para sus estudios sobre parálisis e

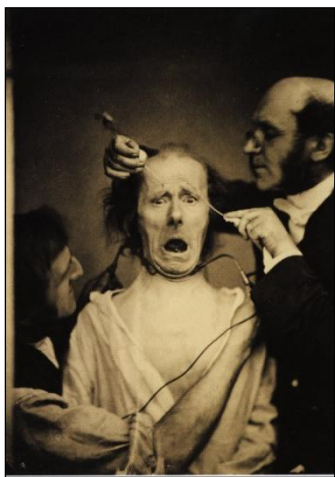


Imagen 6
Douchen de Boulogne, "Horror and agony", 1870
www.unisloteenelmar.tumblr.com

hipertrofias musculares. El dolor, la alegría, la tristeza eran algunas de las emociones que quiso plasmar a través de estas fotografías. Viéndolas cuesta creer que estos pacientes no sufrieran, aunque en los manuales (Sougez, 2007) aseguran que el doctor anestesiaba a sus pacientes antes de las sesiones fotográficas. Viendo las fotografías cuesta creer que esto fuera así, pero este vacío de contenido es una de las características de la imagen, que no nos permite saber qué pasó antes y después de la toma.

Esto con respecto a la enfermedad física, pero también se retrató fotográficamente la enfermedad mental. Un ejemplo lo encontramos en las fotografías realizadas a partir de mediados de siglo XIX sobre la

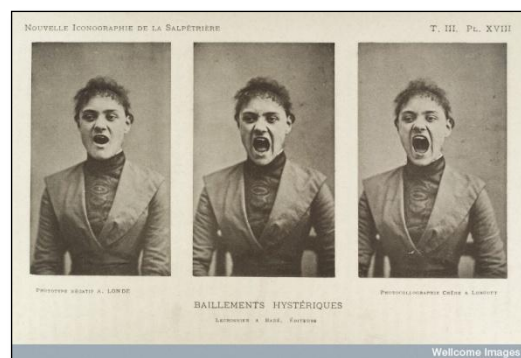


Imagen 7
Three photographs in a series showing a hysterical woman screaming. Albert Londe, c. 1890.

histeria (Imagen 7), enfermedad asociada en principio al útero femenino, para derivar finalmente en un trastorno psíquico relacionado con los nervios (Huertas, 2005). Albert Londe, médico y fotógrafo, realizó un trabajo fotográfico (Imagen 7) en el que se plasmaban todas las etapas de los periodos y fases de la enfermedad. Estas fotografías corroboraron las teorías de los científicos, pues nadie ponía en duda su veracidad, y con ellas “se llegaba así a la objetividad máxima, al ideal de la observación cínica que, en ausencia del lenguaje (hablado), era capaz de mostrar una realidad que llegaba a los clínicos en un mensaje sin código” (2005: 111).

Miremos por otro ejemplo. En esta imagen (Imagen 8) vemos una mujer de avanzada edad, sentada, que parece haberse vestido para la ocasión, sosteniendo entre sus manos un ave que parece muerta. Sus ojos no miran directamente a cámara, tampoco miran al ave, sino a un espacio indeterminado a su izquierda, donde tal vez alguien le estaba hablando. Sabemos por las contextualización realizada que es una paciente ingresada por enfermedad mental (aunque no sabemos cuál) ya que la persona que tomó la foto, Hugh Wells Diamond, era médico y trabajaba con enfermos mentales. Tal como aparece explicado en Sougez (2007) el médico estaba “convencido de que había una relación entre el interior y el exterior del enfermo, de que las fotografías hablaban por sí solas



Imagen 8
Hugh W. Diamond, Mujer con pájaro, 1855
www.psiquifoto.blogspot.com

y de que si los enfermos veían su propia imagen podrían entender mejor su enfermedad –además de que el trabajo valdría para siempre” (: 97) La fotografía, de nuevo, no explica nada que pueda aclararnos el proceso de la toma, simplemente anuncia lo que ya vemos, que es una mujer sentada con un pájaro muerto en su regazo. La función social que cumplió en su época, entonces, no es la de ahora, en que la imagen es tomada más bien como un bello y evocador retrato, llegado a nosotros más de 150 años después.

Los ejemplos aquí expuestos no son más que una pequeña muestra de lo que la fotografía significó en la segunda mitad del siglo XIX para la identificación jurídica y la categorización médica. Identificar, clasificar, ordenar, categorizar, fueron algunas de las funciones principales de este medio, denominado como “la retina del sabio” por el astrólogo Jannsen. Sirvió para apoyar las teorías científicas (mostrando una prueba de la realidad) acerca de aquellos colectivos estigmatizados que, como hemos visto, o bien eran considerados peligrosos, o bien locos y enfermos.

1.2.2. El reportaje fotográfico y la visión humanista



Imagen 9
Roger Fenton: Valle de la sombra de la Muerte, 1855. Fuente:
www.graphia.wordpress.com

Paralelamente a este uso positivista del medio fotográfico se desarrollan otras vertientes que se interesan por documentar fotográficamente hechos sociales, conformando la fotografía documental que conocemos hoy en día. La

simplificación de la técnica fotográfica contribuyó enormemente a que el abanico de posibilidades que ofrece el medio se hiciera mucho más amplio en cuanto a contenidos y finalidades. Los usos que hemos analizado hasta ahora tenían que ver con una finalidad científica, sistemática y milimétricamente categorizada. Hemos visto igualmente algunos de los usos en sus comienzos en el

ámbito familiar, en el que poco a poco se introdujo la cámara, que acabaría tomando un lugar importante en el registro de los eventos importantes. Uno de los campos en los que se desarrolló la práctica de los profesionales de la fotografía fue el conflicto bélico y el registro de los acontecimientos sociales. Como la técnica era todavía un obstáculo para captar el movimiento de manera inmediata, encontramos en un primer momento fotografías de los campos de batalla solitarios, con los restos, las “huellas” de lo que allí había sucedido (Imagen 9). Igualmente, vemos imágenes de las víctimas que, al igual que en las fotografías post-mortem, eran fáciles de captar en imágenes por la obvia inmovilidad de sus cuerpos. Son imágenes muy diferentes a muchas de las que nos llegan actualmente, que retratan el momento álgido de la batalla, el acto de matar, el sufrimiento hecho imagen.

Poco a poco, la población comienza a acostumbrarse a este lenguaje visual, interiorizando el hecho de que esas imágenes son el testimonio de una verdad contada por alguien que irremediablemente estuvo allí. Además, no es suficiente con que las imágenes cuenten un hecho, sino que tienen que ser estéticamente bellas. Por ello, fotografías



Imagen 10
Alexander Gardner, A Sharpshooter last Sleep, 1863
Fuente: www.puntoini.net

como las de Alexander Gardner (Imagen 10) de la Guerra de Secesión en EEUU mostraban los cadáveres en la batalla, que muchos años después se demostraría que habían estado dispuestas escenográficamente, moviendo los cuerpos y cambiándolos de posición. La guerra de Crimea, la de Secesión en Estados Unidos, la guerra franco-prusiana...fueron los primeros conflictos bélicos fotografiados, y a partir de aquí se sucederían durante todo el siglo XX, cambiando los puntos de vista, incrementándose la censura cada vez más, comercializando de manera masiva las imágenes, tratándolas incluso como obras de arte.

Frente a este desarrollo de la fotografía bélica que, aunque no analicemos en profundidad muestra aspectos muy interesantes acerca del uso del medio como elemento informativo, comenzaría a desarrollarse la llamada fotografía humanista. Nos interesa especialmente en este capítulo tratar este tipo de fotografía (denominada de esta manera posteriormente), ya que su mayor fuente de inspiración es la vida cotidiana del ser humano, o por lo menos aquellos momentos que quiso captar el fotógrafo de manera magistral. En esta corriente la imagen adquirirá un valor más estético y lírico, y a través de ella, y frente a los horrores de las guerras en el siglo XIX, se ensalzarán conceptos como la humanidad, los valores, la justicia, la igualdad. A finales del siglo XIX ya estamos ante las puertas de lo que es el reportaje social de la actualidad que pretende captar una realidad a través de las imágenes y transmitirla a través de series.

Podemos dividir en dos tipos las fotografías que se enmarcan en el reportaje gráfico, o documental. Por una parte, encontramos la fotografía social, asociada al conflicto social, a la desigualdad, que buscaba apoyar reformas sociales urgentes en la sociedad “civilizada” de la época. Por otra parte, encontramos la llamada fotografía humanista, que busca provocar una emoción, que se recrea en el momento fotografiado, que pone el énfasis en elementos estéticos, que deben unirse a lo relacionados con el conocimiento del ser humano.

Comencemos con la fotografía social. A través de una mirada pretendidamente objetiva, y con las clases adineradas como principal público destinatario, estas fotografías entran en la vida de los trabajadores manuales de la floreciente revolución industrial, adultos y niños, para mostrar una realidad a través de las imágenes, entendidas como objetos que son capaces de despertar una sensibilidad de los que lo tienen todo hacia los que no tienen nada. Quizá el trabajo más conocido de esta época fue *How the Other Side Lives*, de Jacob August Riis, realizado y publicado en 1890 (Imagen 11). Con un uso muy profuso de los polvos de magnesio, utilizados para dar luz a la escena (el equivalente del flash de hoy en día), este personaje se introdujo en aquellos barrios que no eran tenidos en cuenta, invisibilizados hasta tal punto que las clases altas no eran

conscientes de su existencia, o tal vez no querían serlo. Este fotógrafo, perteneciente a las clases altas, emitía con sus fotografías un discurso que optaba por la caridad y la conmiseración en relación a estas personas, emitiendo un mensaje de superioridad bañado de una clara moral cristiana.

A medida que este tipo de fotografía se aceptaba y se comenzaban a realizar

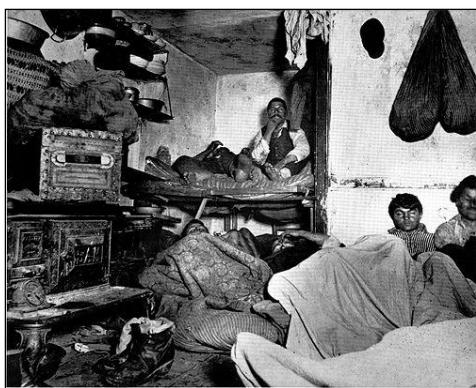


Imagen 11
Jacob Riis, *Five cent lodging*, 1889.
www.historymatters.gmu.edu

series de imágenes, se pluralizan los debates acerca del uso del texto y la imagen, del lugar que ocupa cada cual en una narración. Trataré sobre este tema a lo largo de este estudio, ya que ha sido uno de los más amplios en torno al uso de la fotografía como forma de conocimiento, elevada por ello al status de documento. En estas imágenes,

encontramos una ventana al mundo, una propuesta del fotógrafo para contar, de manera diferente a las palabras, una realidad determinada, a veces lejana, a veces cercana. Las cámaras, cada vez más pequeñas, conseguían pasar desapercibidas entre la multitud (sobre todo en las ciudades) y la figura del fotógrafo era cada vez más común, en ámbitos muy diferentes.

Lewis Hine fue uno de los fotógrafos que ha pasado a la historia por su trabajo dirigido a abolir el trabajo infantil.

Observamos en sus fotografías (Imagen 12) un cuidado por obtener imágenes informativas, pero además estéticamente bellas, con una clara intención de mostrar el tema desde diferentes puntos de vista. Este fotógrafo formado en sociología trabajó con la National Child Labor Committee (NCLC) que impulsó la Ley



Imagen 12
Lewis Hine, *Hilander en una fábrica de algodón*. Carolina del Norte, hacia 1908. Fuente: www.elangelcaido.com

de protección laboral de menores con sus fotografías como apoyo. En cada una

de sus imágenes, Hine apuntaba el lugar, la fecha, el nombre y la edad de los niños, como manera de registro y comparación a lo largo de los años. Sorprende la mirada frontal a cámara de éstos, que aumenta el impacto y por ello sirve a su función primaria de sensibilización y denuncia.

En esta vertiente aparece en 1935 la Farm Security Administration, definida en el manual de Sougez de esta manera: *"su trabajo consistía en registrar la vida en el campo y para ello documentaban a una familia y una actividad concreta. Todo esto seguido en el tiempo, para que el público pudiera ver los efectos de esta política de reforma.* (2007: 462) Con fondos del gobierno, esta organización se dedicó a documentar en un principio los efectos de la Gran Depresión en el ámbito rural y, más adelante, los avances gracias a las reformas sociales y la mecanización del trabajo agrícola. La fotografía fue parte importante en esta documentación, abalada en todo momento por un proyecto gubernamental dedicado a la implantación de medidas de desarrollo, que se truncaría con la llegada de la Segunda Guerra Mundial. Las imágenes que han pasado a la historia son aquellas que documentan la miseria, la desesperación; la más famosa, la de Dorothea Lange¹⁷. Muchos de los fotógrafos que trabajaron en esta organización, como Walker Evans, desarrollarían posteriormente trabajos en solitario, de manera independiente, mucho más críticos. Encontramos en estas fotografías un cuidado extremo por los aspectos estéticos y técnicos, instaurándose de esta manera un uso de la fotografía documental con un lenguaje propio, que se acercaba a los detalles, que hablaba con otro lenguaje, que expresaba una idea a través de elementos que sólo el fotógrafo controlaba. Cambiaron los puntos de vista, pero continuó considerándose el medio como una ventana transparente que mostraba la realidad tal cual era, sin tener en cuenta el papel preeminente del fotógrafo en las tomas que obtenía. Una práctica común en la historia de la fotografía es, pasados los años, deconstruir una imagen documental para demostrar que fue obtenida con la mediación clara del fotógrafo, que podía pedir a los retratados que se colocasen de una manera determinada o podía incluir o desechar un objeto de la toma, ya que le parecía que no tenía cabida en

¹⁷ Dorothea Lange, Migrant Mother, 1936.

la misma. Aunque la historia está repleta de ejemplos de este tipo, el hecho de la mediación del fotógrafo y el "falseamiento" de una imagen sigue sorprendiendo enormemente. Desde mi punto de vista, esto tiene que ver con la falta de conocimientos generales sobre la historia de la fotografía y los intereses que envuelven un proyecto fotográfico determinado. Tal como expresa Freund, *"la importancia de la fotografía no sólo reside en el hecho de que es una creación sino sobre todo en el hecho de que es uno de los medios más eficaces de moldear nuestras ideas y de influir en nuestro comportamiento"* (1993 [1974]: 8).

De manera paralela a estos proyectos encaminados a la reforma social y a la sensibilización encontramos otro tipo de fotografía, la denominada como "humanista", que encuentra su mejor exponente, su culminación, en la exposición fotográfica *The Family of Man*, realizada en el MoMA¹⁸ de Nueva York en 1955 y comisariada por Edward Steichen. Ésta, conformada por 503 fotografías tomadas en 68 países por 273 fotógrafos *"was conceived as a mirror of the universal elements and emotions in the everydayness of life- as a mirror of the essential oneness of mankind throughout the world"*, en palabras de Steichen, reproducidas en la introducción del catálogo de la exposición (Steichen, 1955). Matrimonio, maternidad, familia, trabajo, muerte, religión...son algunos de los temas que se plasman en esta exposición, y que van acompañadas de citas tomadas de diferentes fuentes; la primera, extraída del Génesis: *"And God said, let there be light"*. Tengamos en cuenta que estamos en los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial, en una sociedad ya cansada de las imágenes de guerra, de sufrimiento, de injusticia. Frente a este panorama, Steichen se irguió como el responsable de cambiar este tipo de visión y destacó los aspectos positivos de la humanidad y la universalidad de sus comportamientos. Los aspectos conflictivos (la soledad, el hambre) se sitúan en las últimas páginas, casi de manera anecdótica. Este reduccionismo fue criticado inmediatamente por autores como Roland Barthes. Merece la pena reproducir un extracto del comentario que realizó el autor en torno a esta exposición:

¹⁸ Museum of Modern Art, New York.

Es el reino de las verdades gnómicas, la unión de las verdades de la Humanidad en el punto más neutro de su identidad, allí donde la evidencia de la perogrullada no tiene más valor que un lenguaje puramente "poético". Aquí, todo el contenido y el valor fotográfico de las imágenes, y el discurso que las justifica, tiende a suprimir el peso determinante de la Historia: nos quedamos en la superficie de una identidad, sin poder penetrar en una forma más profunda de la conducta humana porque el sentimentalismo nos lo impide, esa zona en la que la alienación histórica introduce "diferencias", que aquí simplemente llamaremos injusticias (Barthes en Sougez, 2007: 534).

Si observamos las fotografías como una serie de imágenes independientes las unas de las otras podemos tener en cuenta elementos estéticos, ya que nadie pone en duda la calidad de las imágenes, la belleza que albergan en sí mismas. Pero esta serie ha de ser analizada de manera conjunta, a la luz del proyecto que Steichen se propuso completar y que vendió de esta manera a un público ávido de este tipo de imágenes. Él nos dice "esto es el mundo" y, a la manera de los proyectos científicos que revisamos anteriormente, introduce en esta afirmación una serie de puntos de vista que determinan, encierran, simplifican esta realidad ¿Qué nos explican realmente estas fotografías? Nada. La infancia es constantemente reproducida en ellas, pero ¿qué nos cuentan realmente de las situaciones específicas de niños y niñas alrededor del mundo? Si las 500 imágenes hubieran sido tomadas por una misma persona por lo menos tendríamos la visión de ella sobre un tema. Lo que encontramos finalmente es una variedad de visiones, momentos decisivos tal vez¹⁹, que han sido clasificados por una persona y ordenados según un criterio personal. Las fotografías fueron, además, reproducidas en diferentes tamaños (desde casi miniaturas a imágenes que podían ocupar toda una pared), lo que fue muy novedoso en su época y que,

¹⁹ Esta expresión proviene del fotógrafo Henry Cartier Bresson, que participó igualmente en esta exposición, y que es tomado como uno de los mayores exponentes de la fotografía humanista y de la historia de la fotografía durante el siglo XX. Además de un amplio legado fotográfico, expuso sus ideas en varios ensayos teóricos, como *Fotografiar del Natural* (2003)

a día de hoy, nos habla de esta clara intencionalidad por destacar unos aspectos frente a otros.

Desde un punto de vista sociológico esta exposición sirve para ejemplificar una visión del ser humano desprovista de toda crítica, contestando a la avidez de la sociedad de la época por un bálsamo de este tipo. *"Todavía hay esperanza para el ser humano"*, es el mensaje que subyace esta muestra. Los horrores de la guerra, la desigualdad, quedan soterrados bajo una avalancha de positivismo que se dirige directamente y sin ningún tipo de duda a la emotividad, a hacer olvidar la historia y las particularidades culturales de los grupos humanos. No hay que olvidar que es la clase acomodada la que normalmente observa estas imágenes, la que va a los museos a observarlas, la que opina sobre ellas. Como dice Barthes, *"¿Por qué no preguntar a los padres de Emmet Till, el joven negro asesinado por blancos, lo que piensan ellos de la gran familia del hombre?"*²⁰ (Barthes en Sougez, 2007: 186) Susan Sontag contrapone la visión dada por *The Family of Man* con la de otros trabajos fotográficos realizados por autores estadounidenses de la misma época. Específicamente trata de manera extensa la obra de la fotógrafa Diane Arbus, que puso el acento en aquellas personas de la sociedad estadounidense que se encontraban "al margen", estigmatizadas, normalmente en relación con su cuerpo. De la misma manera, trabajos como el de Robert Frank²¹ se sitúan en una perspectiva crítica que fija su atención en las contradicciones de la sociedad moderna, civilizada. Sontag afirma:

Tanto la piadosa exaltación de la antología fotográfica de Steichen como el distante abatimiento de la retrospectiva de Arbus vuelven irrelevante la historia y la política. El uno universalizando la condición humana en la alegría, la otra atomizándola en el horror (1973: 55-56).

²⁰ Roland Barthes (1995) *"La grande famille des hommes"», Mythologiques*, París, éditions du Seuil, pp:173-176.

²¹ El trabajo más conocido de Robert Frank es *"The Americans"* (1958), un ensayo fotográfico sobre la sociedad estadounidense y sus contradicciones, desde un punto de vista muy personal.

De esta manera, estos trabajos muestran la particularidad del lenguaje fotográfico que obedece a un punto de vista personal del fotógrafo y que por ello ha de ser contextualizado históricamente para ser comprendido.

1.2.3. La fotografía de lo exótico. La cámara de fotos en el equipaje del viajero

Asociar el hecho de viajar con el de fotografiar es hoy en día algo cotidiano. La imagen de los turistas cargados con su cámara de fotos último modelo (muy probablemente digitales) tomando fotos a diestro y siniestro ya es común en el imaginario que tenemos con respecto al turismo. No hay más que sentarse, por ejemplo, frente a la Sagrada Familia en Barcelona para observar esta fascinación generalizada por el registro del monumento, por el estar allí, por aparecer en la foto, por captar una imagen desde todos los puntos de vista que quepan en la imaginación del fotógrafo aficionado. Esta imagen emula en cierto modo a los viajeros de siglos atrás. Unos y otros presentan diferencias evidentes que se explican a través de la historia y su desarrollo, pero en ese acto de fotografiar durante el viaje permanece esa fascinación por retratar aquello extraño, exótico y lejano que dé constancia a través del registro visual de que se estuvo allí. Tal como explica Bourdieu en su estudio sobre las funciones sociales de la fotografía, en este caso en relación al turismo: *La fotografía, que sustituye a la incertidumbre fugaz de las impresiones subjetivas por la certeza definitiva de una imagen objetiva, tiene predisposición a servir de trofeo* (1965: 75) Estos "trofeos" serán finalmente mostrados a amigos y familiares, en muchas ocasiones desconocedores de esos paisajes que se están mostrando.

Previamente a la invención de la fotografía fue la pintura la encargada de registrar esos parajes lejanos, de mostrar una visión de un mundo desconocido, de idealizar lugares y situaciones que sólo llegaban a su público a través de esas imágenes. La literatura ha sido igualmente un medio prolífico al dar a conocer otras realidades con descripciones sobre los viajes de aventuras y el choque cultural, las percepciones de un extranjero en tierras lejanas, la fascinación al fin y al cabo por aquello diferente. Con la invención de la fotografía, y teniendo en cuenta el estatus probatorio que adquirió desde sus comienzos, las imágenes de

tierras lejanas fueron tomadas como documentos verdaderos que reflejaban una realidad sin intermediar la creatividad del artista. Colocadas una tras la otra y conjuntamente con un texto descriptivo se publicarán como escaparate de aquellos mundos a muchos inaccesibles, y que ofrecen una información que es avalada por ese carácter de prueba veraz. Se harán postales, láminas, se pintarán elementos encima, se intercambiarán y de esta manera, la sociedad se acostumbraba poco a poco a la imagen fotográfica, a lo que cuenta, a lo que sucede en otros contextos que no le son cercanos, pero de los que se apropia fotografiándolos y conservándolos.

Esta fascinación conlleva una idealización de aquellos lugares fotografiados. Observamos claramente este hecho con las imágenes de los harenes (Imagen 13) durante la época colonial que ha estudiado Mallek Alloula basándose en las fotografías de mujeres argelinas que supuestamente pueblan esos paraísos escondidos en el desierto, cargados de una ideología occidental fascinada por aquellos mundos “perdidos”. En su libro trata sobre las fotografías comerciales, las postales, disponibles para el consumo y representativas del imaginario colonial:

La postal está en todas partes, cubriendo todo el espacio colonial, a disposición inmediata del turista, del soldado, del colono. Es a la vez su poesía y su gloria, captadas para siempre; es también su pseudoconocimiento de la colonia. (...) En resumen, la postal es una rotunda defensa del espíritu colonial en forma de imagen. Es la historieta de la moralidad colonial (Mallek Alloula en Juan Naranjo, 2006: 221-222).

La carga erótica de estas imágenes, aunque obviamente buscada y recreada por el fotógrafo, no era tomada como una finalidad. El registro, el documentar a los pueblos colonizados, era la excusa para representar a la mujer a la medida de la visión masculina del colono. Tal como explica Alloula, lo que encontramos en estas imágenes (Imagen 13) es una recreación, un exorcismo que busca romper con el obstáculo del velo que no le permite al extranjero obtener la imagen tal y como la desea. La fotografía, de esta manera, necesita de una sumisión por parte

del retratado, que ha de mostrarse tal y como el que mira quiere. Con estas imágenes se busca fijar una ideología, y por ello la mayoría de ellas fueron realizadas en el estudio fotográfico, espacio atemporal donde se permite la selección de aquellos elementos que conformarán la imagen y todas las ideas que la subyacen. Así, aislando al personaje y diciéndolo cómo tiene que posar, el hombre occidental mitiga la ansiedad hacia lo desconocido, lo recrea y, de esta manera, se apropia de ello. Tal como expresa Sontag:

El fotógrafo es un superturista, una extensión del antropólogo que visita a los nativos y regresa con noticias sobre sus costumbres exóticas y chucherías estrafalarias. El fotógrafo intenta siempre colonizar experiencias nuevas o descubrir formas nuevas de mirar temas familiares: para luchar contra el tedio. Pues el tedio es precisamente el anverso de la fascinación: ambos dependen de estar fuera y no dentro de una situación, y uno conduce a la otra (1973: 67).

De la fijación, la apropiación por parte del colonialismo trata Homi Bhabha (1994)²² cuando habla de las raíces del imaginario colonial. Para él, esta repetición de imágenes coloniales, todas con el mismo tipo, con la misma



Imagen 13
Imagen aparecida en el libro de Malek Alloula,
The Colonial Harem, 1986
www.dur.ac.uk

mirada, suponen un refuerzo imprescindible para sustentar determinadas ideologías. Si las imágenes que nos llegan de determinado territorio tienen siempre que ver con un determinado tema, creemos que

ese lugar es así, tal cual nos lo

²² "Un importante hecho del discurso colonial es su dependencia en el concepto de "fijación" en la construcción ideológica de la otredad. Fijación, como el signo de la diferencia cultural/ histórica/ racial en el discurso del colonialismo, en un paradójico modo de representación: connota rigidez y cambio imposibles, de la misma manera que desorden, degeneración y repetición demoníaca" (Bhabha, 1994: 66)

muestran. África es hambre y corrupción, EEUU es capitalismo y patriotismo, los países árabes son fundamentalismo, Asia es exotismo, América Latina es tradición y pobreza. La imagen tiene esa capacidad de generalizar y aglutinar y, cuantas más vemos, más claro se nos hace el panorama que nos muestran.

Elizabeth Edwards ha trabajado sobre las actuales postales australianas, comercializadas en serie, en las que se muestra a los aborígenes como si todavía vivieran en un pasado idílico, en comunión con la naturaleza, como si nada hubiera cambiado:

Tourists postcards of traditional culture draw strongly on realist assumptions of the unmediated image, the analogue of visual experience. Thus they draw the legitimating structure of their images from precisely the realist, positivist assumptions of a knowable and recordable world which have informed the conventional use of camera within anthropology (Banks and Morphy, 1999: 60).

Veremos más adelante que la fotografía antropológica del siglo XIX tiene mucho en común con esta manera de fijar ideología, de crear conocimiento "verdadero" a través del registro fotográfico de otras culturas, pero de ello hablaremos más adelante.

Una película en que está magníficamente retratado este uso de la cámara fotográfica por parte del turista es *Cannibal Tours* (1988) (Imagen 14), de Denis O'Rourke. Un grupo de turistas occidentales emprenden un viaje a través del río Sepik en Papua-Nueva Guinea. Buscan volver al pasado, encontrar el primitivismo y los propios nativos se lo ofrecen con danzas y artesanía. El director busca los dos discursos, turistas y nativos, para encontrar una narración que sucede en un mismo tiempo, en un mismo lugar, pero que en realidad está a miles de kilómetros de distancia



Imagen 14
Dennis O'Rourke, Fotograma de la película *Cannibal Tours* (1984). Fuente: www.cameraworklimited.com

(Ardèvol, 1994). Los turistas buscan ansiosos la mejor fotografía o el mejor video. Se colocan, colocan a los nativos, registran los lugares que consideran exóticos: la casa de los espíritus, la piedra donde se hacían los rituales caníbales...Llegan, recogen las imágenes y se van. Ávidos de imágenes que mostrar a su vuelta, que demuestren que han tenido ese contacto con el salvaje, el extraño, el desconocido. El director abre la película con una frase que nos hace plantearnos quién es realmente "exótico" en esta relación: *"No hay nada más extraño, en un país extraño, que el extraño que viene a visitarlo"*. El turista, cargado de sus aparatos de registro, va a la caza de esas imágenes y apenas dialoga con aquellos a los que retrata, que ya están acostumbrados a esta actividad y que no comprenden por qué esas personas llegan hasta allí, atravesando medio mundo, a observarles. Los discursos de unos y otros, registrados por la cámara del cineasta, delatan esa gran distancia que les separa, esa incompreensión que las fotografías no revelan, pero sí refuerzan en esa relación desigual con respecto a quién toma la foto, y quién es tomado.

1.2.4. La obsesión por medir. Antropometría y retratos tipo

El uso científico del medio fotográfico que hemos analizado anteriormente (utilizando el sistema médico y el judicial como paradigmáticos en la sistematización y catalogación a través de las imágenes) tiene mucho que ver con los usos que analizaremos a continuación, relacionados con la categorización de las diferentes razas, práctica unida al pensamiento evolucionista predominante en la época. Esto está obviamente relacionado con el contexto colonial y la necesidad de controlar de algún modo a las poblaciones de países lejanos. La fotografía servirá a esta función de control, como hemos visto, categorizando, sistematizando, identificando. A esto se une la fascinación por lo exótico, la avidez que la sociedad industrial tenía por conocer, aunque fuera a través de imágenes, esos parajes lejanos y esos personajes extraños que vivían en la selva y que no obedecían al orden natural de las cosas, tal y como se habían establecido en occidente.

Se trata aquí de entender el contexto histórico en que la fotografía y la antropología se unen, y las maneras en que esta “asociación” se desarrolla. Tomaremos, entonces, la cámara fotográfica como el hilo conductor a través del cual explicar los diferentes estadios que la disciplina antropológica atraviesa desde su nacimiento como ciencia, a mediados del siglo XIX, hasta la mitad del siglo XX. Durante estas décadas se experimentará con la fotografía de diferentes maneras, aunque hay que decir que los medios mecánicos de reproducción visual no han sido utilizados de manera sistemática en antropología, por lo que encontramos una discontinuidad en su uso y muchas maneras diferentes de utilizar la cámara, que analizaremos en las siguientes páginas.

Como hemos visto, la cámara fotográfica fue tomada en sus comienzos como un instrumento científico que sin apenas mediación por parte del fotógrafo reproducía una realidad objetiva que servía para corroborar las teorías científicas de la época. Se establece una relación jerárquica con el sujeto fotografiado, ya que es el científico quien decide cómo se realizará la toma. No hay lugar para la improvisación, mucho menos para la expresión artística. La fotografía debe estar al servicio de la ciencia y no al contrario, tal como proclamó Arago en su famoso discurso, y por ello el material que se obtenga ha de facilitar la categorización y la sistematización, ha de apoyar teorías previamente establecidas.

En este contexto se desarrolla la llamada fotografía antropométrica (Imágenes 15 y 16), que en un primer momento se constituyó como la única manera posible de registrar las diferentes razas. Al igual que pasó con la fotografía judicial de Bertillon, se establecieron estándares para llevar a cabo estas tomas, que debían seguirse para obtener un material susceptible de ser analizado por el científico. Los antropólogos estaban interesados en la apariencia y la medición como manera de clasificar a los grupos humanos en etapas evolutivas de desarrollo.



Imagen 15
John Lamprey, Hombre Malayo. Estudio
Antropométrico, 1868-1869.
www.antropologiavisual.cl



Imagen 16
Anónimo, Dos de las cuatro vistas de una mujer
aborigen del Sur de Australia, "Ellen", de 22 años
de edad. Fotografiada de acuerdo con las
instrucciones fotométricas de T.H. Huxley, 1870.
www.antropologiavisual.cl

Este material servía al antropólogo para registrar y acumular documentación visual para comparaciones y medidas posteriores. No podríamos decir que esta práctica se llevó a cabo exclusivamente en la llamada antropología física, ya que en general todos los antropólogos la utilizaron en sus comienzos para documentar cómo las diferentes razas humanas están irremediabilmente destinadas a evolucionar hasta llegar al mayor estadio de desarrollo, alcanzado por las poblaciones occidentales y la sociedad industrializada en la que viven. Pero para que esta técnica tuviera coherencia, y de esta manera fuera aprobada para su uso científico y con ello validar las investigaciones en territorio colonial, era necesario estandarizarla, seguir una serie de directrices que posibilitaran la comparación. Los dos científicos que realizaron esta tarea, no sin dificultades, fueron T.H Huxley y John Lamprey. Cada uno de ellos, aunque con las mismas finalidades, ideó diferentes técnicas para realizar este tipo de fotografías, que llegan hasta nuestros días como muestra de las maneras de entender los grupos humanos en aquella época. En estas imágenes encontramos al sujeto desnudo, descontextualizado de su ámbito de vida cotidiana, rígido, en una pose claramente dictaminada por el objetivo único: la medición.

Ya en 1869, T.H Huxley expresaba su preocupación por estandarizar estos sistemas:

Existe ya un gran número de fotografías etnológicas, pero carecen de valor debido a que no han sido tomadas de acuerdo con un plan bien ideado y tipificado. El resultado es que rara vez son mesurables o comparables unas con otras, y que no puede obtenerse de ellas información precisa referida a las proporciones y configuración del cuerpo, que es lo único que tiene verdadero interés para el etnólogo (Huxley en Naranjo, 2006: 47).

Será una constante en esta época la alusión permanente a los aspectos técnicos, recomendando qué equipo llevar o qué tamaño de placas utilizar. Este aspecto hace referencia a la especialización por parte de los antropólogos en la técnica fotográfica, ya que tuvieron que aprender los procesos necesarios para obtener una imagen fotográfica que les permitiera llevar a cabo su empresa. Como hemos visto anteriormente, a medida que la técnica avanza se amplía el abanico de posibilidades para el medio fotográfico, ya que es posible obtener una mayor rapidez en la toma a través de un equipo mucho más ligero y manejable. Huxley pretendía a través de estas imágenes obtener un registro sistemático de las diferentes razas, pero estas dificultades a las que hacemos referencia se interpusieron en su camino:

However, contrary to his expectation, the ability to extract such data from a photograph was fraught with many overt and hidden technical difficulties, as exemplified by the seemingly simplest of procedures: the determination of stature (Edwards, 1992: 100).

En el libro de Juan Naranjo, donde se recogen documentos originales de la época en que estos autores justificaban ante las autoridades coloniales sus técnicas, aparece una frase tachada por los funcionarios de la Oficina Colonial, donde Huxley finaliza diciendo que incluye unos ejemplos que ilustren sus teorías *"a pesar de que no han sido tomadas de la manera precisa que hubiera deseado"* (Naranjo: 49) Lo importante, entonces, era la categorización, el control, no tanto la manera en que ésta se llevara a cabo.

Según los teóricos, la técnica de Huxley fue finalmente desechada por sus fallos técnicos, ya que el retratado no siempre aparecía recto, la regla de medición no era fiable. Por ello, se sustituyó por la técnica de John Lamprey, que la justificaba de esta manera, también en 1869:

Este sistema de líneas perpendiculares facilita enormemente el estudio de todas las peculiaridades de contorno que tan claramente observables resultan en cada grupo y sirve de buena guía para su definición, algo que no puede lograrse con una mera descripción verbal y que muy pocos artistas pueden perfilar (Lamprey en Naranjo, 2006: 51).

Para estos autores, y siguiendo las corrientes de esta época, la fotografía suple a la palabra escrita en la descripción, y es utilizada como fuente de conocimiento en sí misma. Este uso de la imagen se perderá más adelante, cuando ésta no sea más que un apoyo a las palabras del antropólogo. En este sentido, podríamos decir que esta manera de proceder tiene en cuenta la representación fotográfica como soporte independiente del texto, como dato primario a través del cual analizar y sacar conclusiones. Obviamente a día de hoy estas imágenes suponen un documento histórico que hace referencia a posturas evolucionistas totalmente rechazadas posteriormente en la disciplina antropológica, pero que sirven para entender la importancia que se le dio a la imagen fotográfica en las primeras décadas de su invención, y la confianza plena en su transparencia para ser utilizada como elemento científico totalmente válido para validar estas teorías. A lo largo de estas páginas veremos cómo la fotografía paulatinamente pasará a ser una mera ilustración, que únicamente sirve para apoyar las teorías de los antropólogos, y en ningún caso para crear conocimiento a partir de ella. Seguramente este uso indiscriminado y destinado al control de las poblaciones colonizadas durante esta época creará posteriormente entre los antropólogos un rechazo hacia la cámara, lo que hará que el medio fotográfico sea de alguna manera desechado y consecuentemente utilizado de manera anecdótica.

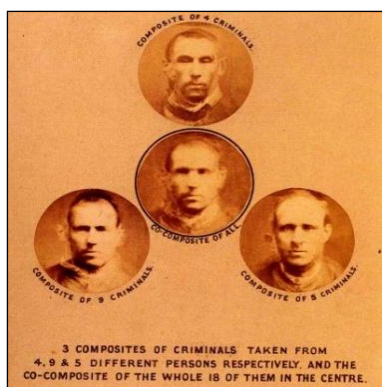


Imagen 17
 Francis Galton, Composite portraits showing
 "feature common among men convicted of
 crimes of violence", 1885.
www.vcande.blogspot.com

En la línea de la identificación y clasificación de las razas encontramos otro experimento, el de los retratos tipo (Imagen 17), aplicado a diferentes propósitos que apostaban por las teorías del determinismo físico y mental de la herencia genética y del territorio. A través de la superposición de varios retratos de los integrantes de una misma familia, de un mismo pueblo e incluso de criminales con delitos similares, se obtenía un retrato tipo, con las

"líneas" predominantes de estos rostros más marcadas. Todo esto se realizaba a través de un procedimiento técnico bastante laborioso (más a nivel de manualidad que del propio proceso fotográfico) que hoy en día se realiza por ordenador, aunque quizá no con los mismos propósitos. Uno de estos científicos fue Francis Galton, considerado inventor de la técnica. En sus propias palabras, *"estos rostros ideales transmiten una sorprendente sensación de realidad. A primera vista, nadie dudaría de que corresponden a una persona real y, sin embargo, como ya he dicho, no es así: se trata del retrato de un tipo, no del individuo"* (En Naranjo: 65).

No puedo aquí olvidar la portada que hace unos años apareció en la revista *Time* (Imagen 18), en la que anunciaban que habían dado con "el Rostro de América", mostrando a una mujer que se supone representa el "tipo medio" del colectivo estadounidense. La frase de la portada nos devuelve a la razón de ser de los retratos de Galton o de Lamprey: *"Esta mujer fue creada por una computadora a través de una mezcla de la diferentes razas"*.



Imagen 18
 Time Magazine's Computer Generated,
 "New Face of America", 1993.
www1.american.edu

El determinismo biológico giraba en torno a la creencia de que estamos condenados a ser de una u otra manera según las personas de las que

descendemos. La antropometría que, al categorizar a través del físico, determinaba comportamientos y de este modo justificaba la necesaria corrección de aquellos que no correspondían a la “normalidad”, que no estaban evolucionando de manera normal. Edmund Du Cane, director de prisiones que colaboró con Batut en sus experimentos, consideraba que *“si se corrobora que los criminales tienen ciertos tipos especiales de rasgos, cabe concluir que esas determinadas peculiaridades personales distinguen a aquellos que cometen cierta clase de crímenes* (En Naranjo: 77) y recomienda vigilar desde la niñez a aquellas personas cuyos rasgos se parezcan a éstos.

Los científicos de la época estaban entusiasmados con la técnica fotográfica, tal como explica otro de los precursores del retrato tipo, John Lamprey,

Al inicio de nuestros experimentos, sentíamos una emoción particular al ver cómo aparecía lentamente, a la pálida luz de laboratorio, esa figura impersonal que no existe en ningún lugar y que podríamos denominar el retrato de lo invisible (En Naranjo: 97).

Los anteriores métodos capaces de registrar la expresión humana o animal como la pintura o la escultura son vistos como imperfectos, sobre todo porque dependen en gran medida de la imaginación del autor. En el caso de la fotografía no hay duda, la persona que aparece en la foto seguro estaba allí y si se seguían una serie de procedimientos de medición exactos, se podría comparar con otros retratos y obtener lo que ellos llaman “un tipo”, ya fuera de la clase que fuera. Los usos a los que destinaban estos experimentos no acaban de quedar claros con la documentación de la que dispongo, pero se comenta sobre la adecuación a la etnografía para realizar, por ejemplo, *“la elección de caracteres generales que permiten identificar a los niños de una misma raza”* (En Naranjo: 98)

Estos experimentos que de manera tan entusiasmada utilizaron y publicitaron el uso de la fotografía la veían como un instrumento inocuo, transparente, tal y como hemos visto que era entendida en todos los ámbitos en esta época. De nuevo, y aunque las fotografías son manipuladas de muchas maneras, se utiliza el registro fotográfico como documento que valida una serie de teorías que

buscan afianzar el pensamiento evolucionista proveniente de las ideas de Charles Darwin. Él mismo seguía de cerca estos experimentos para documentar sus propios trabajos²³.

1.2.5. El “buen salvaje” representado en imágenes. Las visiones de Everard Im Thurn y Edward S. Curtis.

Desde los países occidentales, durante la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX predomina una fascinación por el salvaje, aquel personaje primitivo pero feliz, en contacto con la naturaleza, desprovisto de bienes materiales, que no estaba viciado por la modernidad, por el dinero, por el trabajo. O bien, el “salvaje hostil”, que rechaza cualquier contacto con el “hombre blanco” y que se muestra violento cuando éste se produce. Esta fascinación llevaba incluso a trasladar familias enteras a las grandes ciudades europeas desde parajes remotos (la zona del Amazonas, Australia, por ejemplo) para que fueran observadas, estudiadas, admiradas, igual que animales de feria²⁴. Esta idea romántica del salvaje choca directamente con la fotografía antropométrica, ya que ésta descontextualiza al retratado de su entorno natural, que es quizá aquello que mejor le identifica. Las selvas, los ríos, las montañas, los desiertos, son los lugares donde viven y se desarrollan, por ello deben aparecer para que el público entienda esa comunión con la naturaleza. Una de las personas que se opuso directamente a la preeminencia de la técnica antropométrica en antropología fue Everard Im Thurn (Imagen 19), funcionario colonial británico que se dedicó de manera esporádica a la antropología (aunque realmente era un gran aficionado a la botánica). Según él, el hecho de descontextualizar a los indios de la tierra en la que viven no ofrece ningún tipo de información relevante, o por lo menos no relativa a sus costumbres, ni su interés como grupo humano. Proclama la necesidad de documentar de una

²³ Darwin, Charles (1872) *The Expression of the Emotions in Man and Animals*. New York, D. Appleton and Company.

²⁴ Para más información sobre este tema, ver el artículo, Street, Brian: *British Popular Anthropology: Exhibiting and Photographing the Other*. En, Edwards, Elizabeth (1992), pp. 122.131.

manera más libre, de dar testimonio de la belleza de los indios y su adaptación al entorno. En sus declaraciones plasmadas en un artículo de 1893, quedan claras las finalidades de sus trabajos:

Espero que mis comentarios y las imágenes expuestas hayan bastado para ilustrar la tesis de que la cámara, al margen de sus aplicaciones en la fotografía antropométrica, puede ofrecer grandes ventajas a aquellos viajeros aficionados a la antropología que deseen someter al escrutinio de otros aficionados que no tienen la suerte de poder viajar registros precisos de la apariencia, la vida y los hábitos de los pueblos primitivos visitados (En Naranjo: 131).

Este personaje dedicó grandes esfuerzos a defender la técnica fotográfica y, según algunos teóricos²⁵, aunque sus textos siguen la línea de la época, las fotografías se acercan más bien a una perspectiva relativista que evolucionista. En sus fotografías hay lo que podríamos llamar “espontaneidad”, aunque queda clara su postura de superioridad moral con respecto a los sujetos cuando trata sobre las imágenes. Asociada a esta idea de “naturalidad” está la misión de

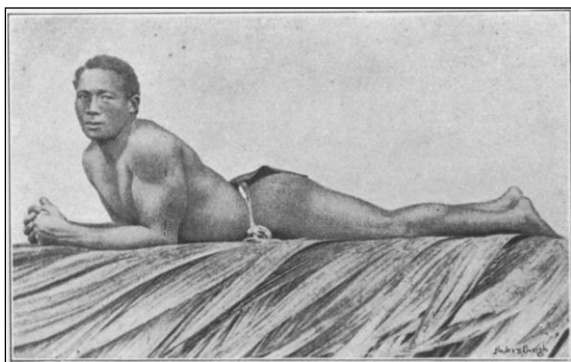


Imagen 19
Im Thurn: The child of a Red-Skinned mother, a Warrau, and a black father. En “*The Anthropological uses of camera*” (1893).

rescatar aquellas formas de vida que podrían perderse de otra manera sin dejar huella. En este caso, la huella es la fotografía, que nos mira desde el agujero de la historia pero no habla, sólo queda el testimonio de estos aventureros, antropólogos, o ambas cosas, que se dedicaron a

registrar al “otro”.

²⁵ Donald Tayler: “*Very loveable human beings*”: The Photography of Everard im Thurn. En Edwards (1992)

Más adelante, en el caso español, encontramos en antropología una idealización del mundo rural en diferentes trabajos, como por ejemplo el de José Ortiz Echagüe (Imagen 20), realizado durante la primera mitad del siglo XX. Luis Calvo trata en un artículo acerca de la fotografía antropológica realizada en España entre finales del



Imagen 20
José Ortiz Echagüe: Pescadores de angulas, 1924
www.flickr.com

siglo XIX y principios del XX, centrada en los campesinos, y realizada tanto por fotógrafos españoles como extranjeros. Estas imágenes nos dan una visión idealizada del campesino que se sitúa en un tiempo detenido, que vive de manera muy humilde pero que no por ello pierde la dignidad, que muestra una idea preconcebida de la “patria”, de la que las comunidades campesinas representan el ideal en la manera de vivir:

Se hizo hincapié en el mundo rural como paradigma de la sociedad: el campesino se presentó como el mejor depositario de las mejores actitudes y aptitudes del carácter nacional (...) De esta manera, estereotipos y tópicos contribuyeron, de manera poderosa, a que la fotografía reafirmase las imágenes mecanicistas de la realidad cultural española (Calvo, 1998: 122).

En el contexto estadounidense, un fotógrafo imprescindible para entender el espíritu de esta época y la visión hacia los indígenas²⁶ es Edward S. Curtis, cuya empresa se alargó durante casi 30 años, en los que tomó más de 40.000 de instantáneas de alrededor de 80 tribus indias en EEUU y Alaska (Imagen 21).

²⁶ Pensemos en las ideas fundadas en la teoría del Buen Salvaje de Rousseau, relacionadas con una idea de los seres humanos en comunión con la Naturaleza que viven alejados de las perversiones del mundo urbanizado y que por ello son inocentes y faltos de toda maldad. Al mismo tiempo, hacen también referencia a teorías evolucionistas, que colocan a estas personas en un estado evolutivo inferior, más simple, que se contrapone al de aquellos que se colocan detrás de las cámaras, que se supone representan estadios evolutivos más avanzados y, por ello, complejos.



Imagen 21
Edward S. Curtis. Blackfoot Chief at Bow River, 1910.
www.flickr.com

De éstas, se escogerían aproximadamente 2.200 que ilustrarían el libro *The North American Indians* (1903-1930), apoyado por la clase política estadounidense de la época. En este impresionante trabajo, de un enorme valor estético, encontramos sobre todo retratos de diferentes integrantes de estas tribus, en especial jefes y sus mujeres, cazadores y niños, además del registro de actividades productivas y religiosas y de la cultura material, de uso religioso o cotidiano. En estas imágenes Curtis coloca a los sujetos en poses majestuosas, en muchas ocasiones observando el horizonte, mucho más allá de la cámara (que desaparece), aunque también encontramos repetidamente la mirada fija en la cámara. Son fotos en las que el tiempo se ha detenido, en cualquier instante de la historia, en el que estas tribus todavía vivían en comunión con la naturaleza, y no tenían contacto con el hombre blanco. La intención de Curtis fue mostrar a los indios en todo su esplendor, con sus mejores vestimentas tradicionales, en unos paisajes idílicos de los que se supone son dueños únicos. Su empresa tenía que ver con fijar este pasado esplendoroso en progresiva destrucción. Hay que tener también en cuenta que sus fotografías eran posteriormente comercializadas, y que sus viajes estuvieron en parte subvencionados por el presidente de los EEUU Theodore Roosevelt, de ahí la visión romántica e idealizada de estas hermosas postales. Curtis recorrió miles de kilómetros para llegar a las reservas de los indios y documentar diferentes aspectos de sus vidas. También aprendió algunas de sus lenguas, y en algunos escritos²⁷ aseguran que mantenía buena relación con las personas que retrataba. Sin ocultar en muchos casos la preparación de la escena ya que muestra muchos retratos realizados en estudio, primero planos en muchos casos, las imágenes de Curtis serán entendidas, y hoy todavía pueden serlo,

²⁷ Por ejemplo, la editorial Taschen publicó en 2004 un monográfico sobre Curtis en el que Hans Christian Adam analiza su trabajo.

como la imagen real del indio, tal cual nos lo imaginamos. Desechando la culpabilidad de la sociedad por la destrucción progresiva de estos grupos, se muestra a los personajes tal cual los quiso retratar el fotógrafo, como lo esperaba el público de la sociedad "civilizada". Incluso realizó retratos en su estudio a personas con ropas indias o decoró sus marcos con un tipi o un cazador. Pero más allá de la finalidad comercial de las obras tenemos que pensar en el carácter etnográfico del trabajo de Curtis. Sin perder de vista los objetivos y la época en que vivió este fotógrafo, su obra es interesante para entender la representación hacia los indios a principios del siglo XX, y el paralelismo con las maneras de entender al "otro" en esta época. Eso sí, podemos observarlo sólo desde un punto de vista, ya que la manipulación de Curtis es obvia y su meta clara: hacer desaparecer toda huella del contacto con la modernidad y sus productos industriales, que simbolizan la destrucción de estas formas de vida. Se trata de fijar, de repetir imágenes del mismo tipo para crear una idea, tal como analizaba Bhabha acerca de las imágenes coloniales.

De todas maneras, la obra de Curtis no fue tomada en la época como un trabajo científico, debido sobre todo a su carácter artístico y a las maneras de hacer del fotógrafo, por ejemplo, cuando pagaba a un grupo de indios para que representaran una danza ritual sólo para ser fotografiada, o por esconder los elementos de contacto con el hombre blanco. No deja de sorprender, sobre todo cuando pensamos que en esa época los escrúpulos con respecto a la fijación fotográfica de los pueblos no occidentales eran bastante laxos, siendo común la práctica de trasladar indígenas a las ciudades, y a las universidades, para mostrarlos como animales de feria²⁸.

Como elementos disecados de una cultura ya en vías de extinción, las fotografías y los documentos fílmicos de esta época nos envían una imagen de la vida de las personas tal como la veía el antropólogo, el viajero, un apoyo a sus textos, una inclusión de unas atractivas instantáneas que transportaran por un momento al lector a esos parajes remotos. Retratar lo pintoresco, aquello que

²⁸ Pensemos por ejemplo en el trabajo del antropólogo Kroeber con Ishi, considerado "el último Yahi", que pasó sus últimos años en el Museo de Antropología de California, lugar de trabajo de antropólogo.

llama la atención y que queda bello en una postal o un libro, o que sirve para reafirmar una idea, ha sido en muchas ocasiones la intención de la fotografía etnográfica, o de viajes. Las series fotográficas de Curtis tomadas a los indios norteamericanos retrataban la nostalgia de una vida pasada, arrebatada, la muerte inminente de una forma de vida, el exotismo de lo desconocido. Y aún hoy envían ese mensaje. Los retratos de los indígenas mexicanos, con sus trajes y herramientas de trabajo. Las imágenes de la India, con los colores de los saris y la pobreza de sus ciudades. Las mujeres árabes, el desierto, los harenas. Los niños de algún país africano, famélicos y con la mirada suplicante a la cámara. Todas, y la lista es interminable, son fotos que nos han bombardeado, que han llegado hasta nosotros y, simplemente las hemos aceptado tal como se nos presentan. Este hecho ha creado una imagen preconcebida de los países no-occidentales, una manipulación visual a la que nos hemos acostumbrado y que ha limitado nuestra visión del mundo. Porque la fotografía es socialmente aceptada como fiel retrato de la realidad, no como técnica que es subjetiva y maleable. Tal como expresa Poole:

Part of the scientific and voyeuristic fascination of the engravings and, specially, the photographs of non-European peoples and places that circulated in nineteenth-century Europe had to do with the ways in which their material nature as image objects lent support to an emerging idea of race as material, historical and biological fact (1999: 15).

1.2.6. La veracidad/ verosimilitud de la imagen

Volviendo sobre la fotografía de Hippolyte Bayard con que comenzábamos este capítulo, podríamos decir que estamos ante la primera representación fotográfica explícita de un momento falso, de una mentira. El hecho de que el fotógrafo preparara esta escena para fotografiarla supone una contradicción con respecto a la idea de la fotografía como escaparate de una realidad; una fotografía que no miente, no sugiere, no hace pensar, simplemente muestra una realidad, disponible ante el espectador y avalada en este caso por el texto. Por

ello, la fotografía ha sido tenida en cuenta como un material verosímil ya que, aunque no muestre una verdad, lo parece. Esta propiedad se relaciona directamente con la clasificación de la fotografía como índice, en las teorías semiológicas de Peirce. Tal como él mismo lo define:

Un signo, a representación, que se refiere a su objeto no tanto a causa de cualquier similitud o analogía con él, ni porque esté asociado con los caracteres generales que dicho objeto pueda tener, como porque está en conexión dinámica con el objeto individual, por una parte, y con los sentidos y la memoria de la persona para quien sirve de signo, por la otra (Peirce, 1974: 60).

En este caso, la fotografía sí mantiene un parecido muy importante con respecto a su referente, pero no es exactamente como él, ya que se encuentra representado en un momento congelado que no se refiere directamente a lo que representa. De esta manera, el carácter indicial de la fotografía tiene que ver con que la imagen que vemos representada en el papel o en cualquier otro soporte hace referencia directamente a lo que vemos, y esa memoria o esa relación dinámica, tal como dice Peirce, hace que reaccionemos en consecuencia cuando se nos plantean si una foto “es verdad”, o no.

La historia de la fotografía está plagada de dudas con respecto a la veracidad de algunas fotografías. El caso más conocido es el de la fotografía de Robert Capa (Imagen 22). En ella vemos el momento exacto en que un soldado que luchaba en el frente de Córdoba es disparado y cae hacia detrás, con los brazos abiertos, en uno de ellos empuñando todavía un rifle. El fotógrafo realizó muchas más fotos en esta guerra (y en muchas otras) pero ha sido ésta la que quedará como símbolo de la Guerra Civil española, e incluso de la guerra en general. El mensaje es claro, directo. Es el estilo fotoperiodístico llevado hasta su extremo, llegar justamente en el momento preciso, cuando algo que queremos retratar está frente a nosotros. Cualquiera que vea esta fotografía recibe el mensaje: la guerra es esto, la gente muere en la guerra. Es la antonomasia del instante congelado, y con esta imagen, este soldado, aunque pueda parecer contradictorio, permanece vivo en la mente de muchas personas. La imagen dio la vuelta al mundo,



Imagen 22
Capa, Robert (1936) Muerte de un soldado republicano.
Fuente: www.fotografias.net

publicada en la revista *Life*, revista de gran tirada, por lo que repercutió en el imaginario acerca de la guerra. Ahora, más de medio siglo después, se cuestiona su veracidad, es decir, se la acusa de ser un montaje, de no representar realmente lo que su título indica. Se habla de la intencionalidad del fotógrafo de dar

una visión en contra del fascismo y a favor del bando republicano, mostrando a través de la muerte de un soldado republicano que se estaba cometiendo una injusticia. Sea o no verdad, la fuerza de esta imagen sigue siendo la misma y siempre que alguien la vea pensará en la guerra y en la muerte. Porque, ¿no estaban realmente muriendo personas en el frente? ¿No se trata de una representación de lo que estaba ocurriendo en ese momento? ¿Qué importa si el fotógrafo creó la escena para explicar una historia? El hecho de rechazar la fotografía por ser mentira, en el sentido más objetivo de la palabra, hace referencia a una manera de entender el medio realmente simplista, porque si existe una “mentira” absoluta, igualmente tiene que existir una “verdad”, y ¿quién puede asegurar que una fotografía “es verdad”? ¿Cómo podemos saberlo si no conocemos el proceso por el cual se tomó, si no estábamos en el lugar de la persona que estaba detrás de la cámara?

Uno de los trabajos que ha pasado a la historia en referencia al uso de la fotografía como prueba veraz proviene de las imágenes de Eadweard Muybridge de los caballos en movimiento (Imagen 23). Este fotógrafo inventó la llamada cronofotografía, que a gran velocidad captaba secuencias del movimiento. El fotógrafo fue contratado para demostrar que había un momento en que el caballo no tocaba con ninguna de sus patas el suelo al galopar, y esta imagen así lo demuestra. De esta manera la fotografía diseccionaba el movimiento, y con ello mostraba realidades que anteriormente eran imposibles de fijar. Muybridge realizaría un catálogo de miles de figuras en su obra *“Animal Locomotion. An*

electro-photographic investigation of consecutive phases of animal movement", editado por la Universidad de Pennsylvania en 1887 y dividido en once catálogos, ocho de ellos dedicados al movimiento humano y tres al animal.



Imagen 23

Eadweard Muybridge, Race Horse, 1880.
www.en.wikipedia.org

En otro sentido, pero siguiendo en la línea de la fotografía como prueba de la veracidad de un hecho, encontramos fotografías de personas muertas que sirven para verificar que esa persona realmente ha fallecido. Tenemos claros ejemplos históricos de esta práctica, como la imagen de Emiliano Zapata asesinado

(Imagen 24), que no deja de recordarnos a las fotografías post-mortem que analizamos anteriormente, pero que cumplen una función diferente en el sentido de demostrar al mundo que ese hecho histórico había sucedido. Al ver la imagen, las personas pudieron realmente creer en ese hecho, pero ¿quién nos asegura que no era una mentira como la de Bayard? No es necesario, la fotografía tiene esa capacidad de demostrar cualquier cosa, ya que implica un acuerdo, un pacto, entre el que toma la foto y da su visión, y una la audiencia que la mira.



Imagen 24

Agustín Víctor Casasola. Emiliano Zapata acribillado en la Hacienda Chimeneca, 10 abril de 1919.
www.reportejegrafico.wordpress.com

La imagen ha sido históricamente analizada como documento, es decir, como recurso utilizado para obtener conocimiento que no ha sido mediado por ninguna otra fuente y que aparece virgen de contenido y dispuesto para un análisis e interpretación de su procedencia, uso y significados. Entrarían dentro de esta categoría desde un pergamino a un fósil o un esqueleto. En este caso la fotografía, al no ser entendida como la consecuencia de todo un proceso que envuelve tanto al que la toma como al que es tomado, al contexto histórico en que se obtiene y a la audiencia destinataria, es tomada en cuenta como documento puro, que muestra, que explica, que no está abierta a

interpretaciones. La imagen de una tribu australiana hace referencia directa a esa tribu, porque nos lo están diciendo a pie de foto, o porque ilustra un libro dedicado a tal grupo humano. Las poses, las ropas, el orden, todo es tal cual nos aparece, y no es necesario ponerlo en duda. De esta manera, la cámara fotográfica ha destacado en su historia por ser una poderosa arma de verificación de teorías e ideologías preestablecidas, lo que ha sido posible gracias a un consenso que certifica su veracidad y que tiene que ver con características propias de la fotografía que no encontramos en ningún otro sistema de reproducción visual.

CAPÍTULO II. La fotografía como objeto de estudio y método etnográfico en las investigaciones antropológicas.

2.1 Antecedentes de la fotografía etnográfica.

2.1.1. La cámara de fotos como diario de campo

Hasta el momento hemos analizado los usos de la cámara fotográfica que retrataban aquellas poblaciones “exóticas”, “lejanas” que, bajo la influencia de las teorías evolucionistas buscaban fijar una forma de pensar predominante, a la que la fotografía se adecuaba perfectamente ya contiene en sí misma la capacidad de fijar un momento que en sí mismo no puede determinarse si está o no manipulado. Con las fotografías antropométricas o los retratos tipo es obvia esa manipulación, e incluso se acompaña una explicación de todo el proceso necesario para llevarlas a cabo de una manera estandarizada. Las imágenes proporcionadas a través de estos procesos son tomadas como científicas, y por ello útiles para ampliar el conocimiento sobre esas culturas, para categorizar los estadios de evolución según criterios físicos. En el caso de las fotografías más “naturales” o “espontáneas”, que aquí hemos emplazado en teorías más relativistas referentes a la idea de “buen salvaje” (tal y como defendería Im Thurn o Curtis, entre muchos otros) encontramos escenas idílicas de la vida de estas poblaciones en comunión con la naturaleza, desprovistas de cualquier elemento que hiciera referencia al contacto con la modernidad.

En el campo de la antropología científica a finales de siglo XIX y la primera mitad del XX encontramos variados registros fotográficos que ilustraron las monografías acerca de grupos culturales concretos. Esta época es vista en la historia de la antropología como aquella de transición entre el pensamiento evolucionista hacia uno más relativista, en la que el trabajo de campo a largo término de los antropólogos comienza a instaurarse como imprescindible para extraer teorías sobre un grupo concreto. Para ejemplificar esta época y este uso de la cámara como forma de rescate de costumbres culturales y de ilustración destacaremos el trabajo de Franz Boas y Bronislaw Malinowski. Estos dos

antropólogos, si bien no son ni mucho menos los únicos que utilizaron la fotografía como técnica de registro ni tampoco forman exactamente parte de la misma época del recorrido académico antropológico, emitieron discursos que han sido publicados sobre su forma de utilizar la cámara, que les acompañó en sus viajes a tierras lejanas.

En el caso de Franz Boas su obra se centró casi exclusivamente en documentar las costumbres culturales de los Kwakiutl, grupo nativo norteamericano afincado en la costa oeste de Canadá. Utilizó también la fotografía antropométrica como registro científico, ya que era una práctica muy extendida a finales del siglo XIX. Encontramos varias alusiones a esta manera de proceder en sus diarios:

Esta mañana fui primero a la cárcel y obtuve un permiso para llevar a rastras a los indios hasta el fotógrafo. Puede que mis observaciones antropológicas [antropométricas] acaben siendo los resultados más valiosos de mi viaje. Estoy muy contento en este sentido. Ahora tengo fotografías de tres hombres, dos haidas y un hombre del oeste de Vancouver; este último es un sujeto espléndido. Los he fotografiado a todos, desnudos de cintura para arriba. Como también tengo las medidas, las fotos son muy valiosas (En Naranjo: 2006: 166).

También realizaba fotografías en exteriores, en las fiestas, a objetos propios de la cultura material, aunque tal como explica en sus diarios, no sin dificultades. Explica cómo en varias ocasiones las personas se negaron a ser fotografiadas, o le pidieron algo a cambio, aunque también la cámara significó una oportunidad de acceso, ayudando a entablar relación con algunas personas interesadas en la técnica. Pero no realizó un análisis de la inclusión de la cámara en el campo, simplemente describió, a manera de anécdota, las relaciones que establecía por medio de ella.

Realizó igualmente exposiciones en la Universidad y en museos, utilizando personas de este grupo para mostrar en vivo las costumbres culturales, sobre todo las que estaban ligadas al universo religioso. David MacDougall explica que Franz Boas ayudó a organizar el Hall de la Antropología en la Exposición Mundial

de Columbia en 1893 en Chicago, utilizando 14 informantes Kwakiutl para disponer la muestra (1999: 276) (Imagen 25).

Quizá las fotografías más significativas, ya que se separan de lo que hasta este momento estamos acostumbrados a ver, es en las que él mismo se “transforma” en indio

Kwakiutl (Imágenes 26 y 27), posando ante la cámara en una especie de performance fotográfica. Aquí aparece la fotografía como rito, como manera de permanecer, de asegurarse un lugar en la historia. No sabemos cuál fue exactamente la intención de Boas al hacerse estas fotografías, tampoco sabemos cómo fue el proceso, pero permanecen como muestra de un trabajo y una implicación que a día de hoy permanece como uno de los primeros acercamientos a un grupo humano desde una perspectiva que se fijaba más bien en las particularidades y se alejaba, aunque lentamente, de una visión evolucionista y lineal de la historia.



Imagen 25

Grupo en vivo de Hamat'sa, preparado por Franz Boas, en el Museo Nacional de Estados Unidos, 1896. (Museo Nacional de Historia Natural, Departamento de Antropología, Caja 25, archivo 2, Archivos de Antropología Nacional).



Imagen 26

Franz Boas vestido como un pescador esquimal, 1885. Fuente: www.laurenhaslen.com



Imagen 27

Franz Boas posando para figuras vivientes del grupo Hamat'sa, 1885. Fuente: www.uweb.txstate.edu

Años después el antropólogo Bronislaw Malinowski, denominado hoy como el “padre” del trabajo de campo, utilizó la cámara fotográfica en su estancia entre los habitantes de las Islas Tobriand, en su trabajo *Los Argonautas del Pacífico Sur* (1922) (Imagen 28). La utilizó para registrar los rituales, el trabajo, las casas, las fiestas, dentro de lo que entendemos en aquella época como una monografía clásica, en la que la cultura es vista como una totalidad en sí misma, que puede explicarse a través del análisis de sus diferentes partes. Este antropólogo utilizó la cámara tal como podemos hacerlo hoy en día en una celebración familiar, retratando los momentos álgidos y colocando a los retratados de tal manera que queden bien en la imagen. Jordi Grau (2002), expone como ejemplo un extracto de los diarios publicados de Malinowski que hace referencia al uso de la cámara fotográfica durante el trabajo de campo, en el que confiesa cómo la falta de previsión teórica puede malograr el uso de la cámara como herramienta de análisis (el texto está en Llobera, 1975). Creo interesante transcribir este pasaje tal como lo hace Grau en su libro:

Me dediqué a la fotografía como una ocupación secundaria y un sistema poco importante de recoger datos. Esto fue un serio error (...) he cometido uno o dos pecados mortales contra el método del trabajo de campo. En concreto, me dejé llevar por el principio de lo que podríamos llamar el pintorequismo y la accesibilidad. Siempre que iba a pasar algo importante, llevaba conmigo la cámara. Si el cuadro me parecía bonito y encajaba bien, lo retrataba (...). Así, en vez de redactar una lista de ceremonias que a cualquier precio debían estar documentadas con fotografías y, luego, asegurarme de tomar cada una de esas fotografías, puse la fotografía al mismo nivel que la recolección de curiosidades. Casi como un pasatiempo accesorio del trabajo de campo (...) lo único que ocurría es que muchas veces perdí incluso buenas oportunidades (...). También he omitido en mi estudio de la vida de los Tobriand gran parte de lo cotidiano, poco llamativo, monótono y poco usual (En Llobera, 1975, pp. 138-139).

**Imagen 28**

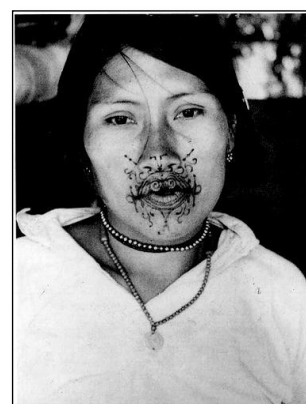
Malinowski en el trabajo de campo en las islas Tobriand.

www.weblogs.clarin.com

Esta cita es importante por el reconocimiento del antropólogo hacia las posibilidades que la cámara de fotos puede suponer para obtener conocimiento sobre un determinado tema, si ésta se utiliza de manera adecuada.

Retomaremos este tema en las próximas páginas, ya que tiene que ver con la reflexividad y la aceptación de que el etnógrafo no es un ser invisible en el campo, lo que conlleva la aceptación de que altera en cierto modo las realidades que observa. Y esto, añadiendo que lleve una cámara de fotos o de video, que crea dinámicas e interacciones propias adheridas al mismo acto de registrar las imágenes.

Aunque nos alejemos sustancialmente de la época histórica que estamos tratando, creo necesario hacer algún comentario sobre el trabajo fotográfico de Claude Lèvi-Strauss (Imagen 29), ya que el uso que dio a la cámara tiene mucho que ver con esta manera anecdótica de captar los momentos y de ilustrar los libros. En *Tristes Trópicos* nos muestra los rostros pintados de las mujeres, mirando fijamente a cámara, que servían de testimonio de lo que se había visto, como documentos que salvaguardaban un trozo de la historia de aquellas gentes. Más adelante, en *Saudades do Brasil* (1994) recopilará todas estas fotografías en formato diferente, creando así un material visual de gran valía. Lèvi-Strauss es consciente de que esas imágenes no transmiten conocimiento antropológico y, si las incluye en sus libros, es para que quizá un público que no ha estado allí (ni podrá nunca estarlo, por las transformaciones que se han producido) pueda observar lo que él mismo vio, y enfocó, con sus cámaras. Afirma que hacer fotografías no le permitía

**Imagen 29**

Mujer caduveo. Fotografía publicada en: Lèvi-Strauss (1997)
www.pib.socioambiental.org

poner todos los sentidos en la observación, y que para él acabó significando una carga. Para él sus imágenes *"no son una parte, conservada físicamente y como por milagro, de experiencias en las que todos los sentidos, los músculos, el cerebro, se hallaban implicados: no son más que indicios"* (citado en Juan Naranjo, 2006: 190). Son, entonces, indicios de un pasado que nunca más volverá a repetirse, fósiles que muestran una realidad que ya no podría encontrarse de ninguna manera en la actualidad.

2.1.2. Los pioneros en el uso de la fotografía como herramienta de registro y análisis

El primer trabajo en que la fotografía fue utilizada por los antropólogos como elemento de análisis y registro, y no sólo de ilustración de sus tesis, fue el de Margaret Mead y Gregory Bateson en Bali y Nueva Guinea (Imágenes 30 y 31). Utilizaron también el video, a partir del cual editaron películas etnográficas. Estamos ante un trabajo etnográfico extenso en el tiempo, realizado entre los años 1936 y 1938. Insertos en la corriente de la cultura y la personalidad, su misión principal fue documentar el carácter de los balineses, haciendo hincapié en las relaciones niños-adultos, para observar las maneras de socialización y el lenguaje no verbal que se establecía entre ellos. La cámara fotográfica sirvió para registrar estos movimientos corporales, en muchos casos captados como secuencias, tal como vemos en estas imágenes. Además, las fotografías y los videos les daban la oportunidad de conservar estos momentos, en una especie de rescate de formas de vida que irremediabilmente se transformarían, o desaparecerían.

También se plantearon el hecho de que, a través de las imágenes, el conocimiento antropológico llegaría a más personas, de una manera mucho más directa, sobre todo a investigadores interesados en el mismo terreno de estudio.



Imágenes 30 y 31
Bateson, Gregory: Nang Karma holding infant daughter (1936)
www.loc.gov

Una selección de 759 fotos de más de 25.000 fotografías tomadas durante su estancia en Bali se publicaron en un libro: *Balinese Character: A photographic analysis* (1942). En la primera parte del libro, Mead hace un recorrido por las características más importantes de la cultura balinesa. Después encontramos 100 páginas con seis fotografías cada una, realizadas por Bateson, divididas en 10 categorías de análisis. Cada una de las instantáneas está acompañada de una descripción detallada de lo que se ve en ellas, traduciendo así culturalmente lo que está pasando en la fotografía. La idea de estos dos autores era que las fotografías eran necesarias para apoyar al texto, transmitiendo ideas que serían inalcanzables con la escritura, sobre todo en lo que tiene que ver con la gestualidad. Lo más novedoso de esta forma de proceder fue que texto e imagen se complementan, ambos son importantes y el uno sin el otro no tendrían sentido, por lo menos dentro del contexto del trabajo de los dos antropólogos. Aunque no siempre estuvieron de acuerdo sobre el modo de utilizar los medios audiovisuales en el trabajo de campo²⁹ ambos entendieron la importancia de registrar audiovisualmente de manera sistemática durante toda la investigación. Mead y Bateson plantearon una forma de proceder que sentó las bases de la futura antropología visual (Mead fue la primera en acuñar este término³⁰) al

²⁹ Conversación reproducida en Naranjo (2006)

³⁰ Así lo acuñó en un artículo reproducido en Hockings (1975) *Visual Anthropology in a discipline of words*

tener en cuenta la imagen como documento para explicar y describir ciertos fenómenos sociales. Tal como explica Jacknis:

Bateson and Mead were not the first anthropologists to use the camera in the field (...) But their Bali work was among the first uses of photography in anthropology as a primary recording device, and not merely as illustration (1988: 165).

Por otra parte, el hecho de que explicaran su manera de tomar las imágenes (haciendo posar o no, utilizando uno u otro objetivo fotográfico, “plantando” el trípode o llevando la cámara en mano) también es importante, pues remite a una reflexividad necesaria cuando se decide de qué manera utilizar estos medios. Reproduzcamos aquí un extracto de una conversación reproducida en Naranjo (2006) que muestra las diferencias de pensamiento entre Mead, partidaria del trípode, y Bateson, de la cámara al hombro, a la hora de decidir cómo hacerlo:

Mead: No quiero que la gente vaya dando saltos por ahí pensando en cual es el mejor momento.

Bateson: Yo no quiero que sea bonito

Mead: Entonces ¿para qué dar saltos por ahí?

Bateson: Para captar lo que está ocurriendo

Mead: Lo que crees que está ocurriendo.

(Naranjo, 2006: 136).

Para estos autores, las fotografías ofrecen la oportunidad de registrar momentos de la vida social, sobre todo en relación a la comunicación no verbal, que difícilmente podrían explicarse si no fuera por esas imágenes, y que además pueden consultarse todas las veces que sea necesario y dar apoyo a las teorías de sus investigaciones.

Tendrían que pasar más de cuarenta años desde la publicación de Mead y Bateson para que viera la luz el libro que supuso la consolidación de la fotografía como herramienta de análisis en antropología: *Visual Anthropology: Photography as a research method* (1986), de Malcom y John Jr. Collier, padre e hijo (imagen 32). Hay que decir que existen documentos anteriores de estos

autores, pero será en este libro donde recopilen toda la información extraída de sus trabajos en el campo. Malcom Collier fue fotógrafo de la Farm Security Administration, momento en que comenzó a experimentar con la fotografía como medio de investigación, trabajo que continúa hoy en día su hijo. Los autores ven la fotografía como una herramienta de recopilación de datos, y de enriquecimiento de las relaciones entre investigador e informador, que multiplican las posibilidades de obtener datos relevantes para la investigación:



Imagen 32

Trabajando con la fotografía en una entrevista. Carolina Romo, Talpa, New Mexico. Photograph by Malcolm Collier, 1994.

The camera is another instrumental extension of our senses, one that can record on a low scale of abstraction. The camera, by its optical character, has whole vision. No matter how select a unit we might wish to photograph, the camera faithfully records this specialized subject and also all other associated elements within focus and scope of its lens. This capacity makes the camera a valuable tool for the observer (1987: 7).

Para estos autores, la cámara es un aparato a través del cual nos hemos acostumbrado a ver en la sociedad moderna, lo que nos da una información específica sobre la realidad que nos envuelve, diferente a la que ven nuestros ojos de manera cotidiana: *“photography has greatly affected modern thinking. We have changed our views of the World to approximate the universal view of the camera”* (1987: 8) Además, es un lenguaje universal que traspasa todas las fronteras: *“The nonverbal language of photorealism is a language that is most understood interculturally and cross culturally. This fluency of recognition is the basic reason the camera can be of such importance in anthropological communication and analysis”* (1987: 9).

Un aspecto muy interesante de su trabajo, que enlazará con otras prácticas antropológicas en las que los participantes colaboran directamente en la

etnografía a través de sus propias imágenes, es el que hace énfasis en el uso "participativo" de la imagen, sobre todo en las entrevistas:

The images invited people to take the lead in inquiry, making full use of their expertise. Normally, interviews can become stilted when probing for explicit information, but the photographs invited open expression while maintaining concrete and explicit reference points. Of course, refined verbal interviewing can achieve the same flow, but the photographs accomplished this end spontaneously (1987: 105).

Esta "espontaneidad" de la que hablan los autores se refiere a un común lenguaje como es el de la imagen. Cuando hacemos referencia, por ejemplo, a las fotografías del álbum familiar, encontramos que se puede dar lugar a un discurso diferente al que habríamos establecido si no hubieran estado presentes esas imágenes. Hacer una historia de vida a través de imágenes nos dará una información diferente que si lo hacemos sin ella, de ahí la necesidad de planificar el uso de los medios audiovisuales cuando nos acercamos a un objeto de estudio.

Este trabajo está dividido en los diferentes campos que los autores ven como posibles para el uso de la antropología visual, como el inventario cultural, la tecnología o las interacciones sociales. Apunta además a la realización de entrevistas por medio de las imágenes fotográficas, como manera de enriquecer la información obtenida, técnica que, como hemos visto en el anterior capítulo, he utilizado en mi investigación.

2.1.3. Los límites de la fotografía desde una perspectiva positivista.

Como hemos visto, la fotografía ha sido vista desde sus inicios como un medio perfecto para validar determinadas teorías, para apoyar al científico en su trabajo. Durante las primeras décadas el interés se centró más bien por el desarrollo de la técnica, aportando procesos estandarizados para hacer de ella un instrumento adecuado a las necesidades de los investigadores. Poco a poco, la técnica fue dejando de ser un obstáculo insalvable facilitándose los aspectos relacionados con los materiales utilizados (cada vez mucho más resistentes y

ligeros) y la capacidad de éstos para ofrecer un resultado satisfactorio de manera fácil y rápida. Lo que no se planteó en un principio era cómo esta manera de entender la realidad cambiaría nuestra forma de verla. Como medio “al servicio de la ciencia”, la fotografía estuvo restringida a un uso determinado por las teorías que ésta establecía. La visión microscópica que podían utilizar los biólogos o químicos estaba al mismo nivel que las imágenes de los etnógrafos que viajaban a tierras lejanas. El producto, se entendía, no era más que la prueba de que un experimento había resultado satisfactorio. Los etnógrafos, de esta manera, recolectaron imágenes que apoyaran sus teorías, que ilustraran sus libros, que llenaran los museos de Antropología. La fotografía fue desde sus comienzos un apoyo para la reciente disciplina antropológica, una herramienta que obligatoriamente tenía que estar en el equipaje del etnógrafo, para así poder validar esa idea de “haber estado allí”, para distraer a la audiencia con una serie de imágenes pintorescas de aquellas realidades que analizaba. No cambió la manera de entender el mundo, sino que ilustró esa manera de verlo, puso en imágenes lo que ya estaba establecido. Los sujetos que aparecían, pasivos ante la cámara, no eran más que testigos mudos de una realidad que había sido encuadrada a gusto del etnógrafo, ya tuviera una visión más humanista, o más estandarizada de la realidad.

Poco a poco la antropología se fue liberando de esta visión utilitarista de la reproducción mecánica de la imagen tomando conciencia de lo que la fotografía supone como acto en sí mismo, que engloba diferentes actores y conlleva reacciones e interacciones diversas. Cualquier imagen que llega de épocas ya lejanas ha de ser analizada a la vista del contexto en que se tomó, y de esta manera pasa de ser un simple momento congelado a convertirse en documentos a través de los cuales analizar una realidad social. Podríamos diferenciar entre la representación icónica objetiva que nos devuelve una fotografía, convertida de este modo en objeto de exposición, y su estatus como imagen, encuadrada y realizada con unos objetivos concretos, en una época y con un público determinados. Por ello, trabajos con fotografías históricas como los de Edwards son absolutamente necesarios para sentar las bases de lo que supuso la

fotografía dentro de la disciplina antropológica durante las primeras décadas. Para ello ha tenido que darse un espacio de reflexión para considerar las fotografías como documentos válidos para acercarnos al entendimiento acerca del cómo y el porqué fueron creadas y publicadas tras una serie de teorías. En las siguientes páginas analizaremos estudios y etnografías que lo han hecho de esta manera, a partir de un análisis complejo que problematiza el medio fotográfico y lo que le rodea.

2.2. La función social de la fotografía y sus significados a través de tres estudios

Daremos un paso más en el análisis del estado de la cuestión analizando tres ensayos que sitúan la fotografía como objeto central de estudio y que han influido claramente en mi manera de trabajar con ella y entenderla. Muy diferentes entre sí en lo que a puntos de vista y finalidades se refiere, lo que los une es la reflexión acerca del medio con el objetivo de establecer diferentes parámetros que sean útiles para entenderlo y delimitar sus posibilidades. Éstos son los de Pierre Bourdieu (1965), *Un arte medio*, Susan Sontag (1977), *Sobre la Fotografía* y Roland Barthes (1980) *La cámara lúcida*. No son los únicos estudios realizados sobre las funciones sociales de la fotografía, pero sí podemos decir que son los escritos que a día de hoy más han influido a la hora de realizar reflexiones sobre las maneras de “ver” fotográficamente. Aunque claramente limitados por la cuestión cronológica, ya que fueron escritos entre 1965 y 1980, son centrales en estos escritos aspectos como la pretendida objetividad de la imagen y la verosimilitud que ello comporta, que son hoy en día actuales, ya que este estatus sigue rigiendo su uso y sigue teniendo una significación clave cuando analizamos fotografías en la actualidad. Este tema será central en la reflexión de los tres autores, que analizan esta creencia a la luz de los mecanismos sociales que la hacen posible, desde diferentes puntos de vista a través de un amplio abanico de usos, desde la fotografía amateur a la profesional. Es por ello que creo necesario analizar sus obras, tomando este punto como común a ellas.

Por orden cronológico comenzaremos por analizar el libro coordinado por Pierre Bourdieu, *Un Arte medio*, publicado en 1965, y en el que participan diferentes teóricos sociales de la academia francesa. En él, los autores desarrollan un estudio sobre las funciones sociales de la fotografía, tanto desde el punto de vista de los “aficionados”, como de los “profesionales”. Este libro fue financiado por la empresa Kodak-Pathé, que en esta época quería impulsar la comercialización de cámaras sencillas para uso doméstico, y de la fotografía en color, todavía muy limitada en cuanto a sus usos. En relación a este uso doméstico de la fotografía pondremos énfasis en la primera parte del libro, redactada por Pierre Bourdieu, en la que se aúnan los aspectos que resultan más relevantes para el análisis que aquí nos ocupa. El autor analiza lo que él denomina como fotografía “común” o “tradicional”, entendida como aquella que se realiza en el seno del grupo familiar, como manera de ensalzar los momentos más importantes del mismo y que, por tanto, está limitada a unos usos definidos por éste. Siguiendo la línea de los intereses que le preocuparon durante toda su carrera, Bourdieu analiza el uso de la fotografía en relación con las clases sociales que la ponen en práctica, queriendo encontrar aquellas jerarquías sociales que la definen de una u otra manera según el “gusto”³¹ de cada grupo que, inconscientemente, es aplicado en el momento de apretar el disparador de la cámara. La idea subyacente es que el acto fotográfico sirve para reafirmar este orden de las cosas, por lo que sanciona o ensalza determinadas prácticas vistas como internas o externas al propio grupo. Esta cita es una de las más significativas para entender las ideas que quiere desarrollar en torno a la fotografía:

El análisis estético de la gran mayoría de obras fotográficas puede legítimamente reducirse, sin caer en el reduccionismo, a la sociología de los grupos que las producen, de las funciones que les asignan y de

³¹ En palabras de Fernández (2005) cuando trata acerca del concepto de violencia simbólica de Bourdieu, comenta lo siguiente en cuanto a la noción de gusto: “Con el atesoramiento de bienes de lujo que atestigua el gusto y la distinción de su poseedor, los grupos dominantes se aseguran un capital de «crédito» que parece no deber nada a la lógica de la explotación” (pag, 10)

las significaciones que les confieren, explícita y, sobre todo, implícitamente (Bourdieu, 2003 [1965]: 166).

Pensemos qué sucede cuando nace un niño en la familia. La cámara de fotos toma entonces un lugar preeminente, cuya función es ensalzar los momentos que se han de fotografiar, al igual que se rechazan los que no deben serlo. En este momento salen a la luz los “gustos” de sus miembros. En el caso de la experiencia en mi propio grupo familiar, con mis sobrinos, he intentado obtener unas fotografías “diferentes” a las que se suelen tomar comúnmente, pero ha sido una práctica en ocasiones sancionada por los miembros de mi familia. La fotografía, al ser un acto nacido de una relación, necesita de la colaboración, del pacto, entre las personas que posan ante la cámara y la que se encuentra detrás, que tendrá que entender cómo éstas quieren aparecer. Teniendo en cuenta mi afición por la fotografía, he querido aplicar en las fotos de los niños algunos recursos aprendidos como la perspectiva, la composición, o cuestiones relacionadas con la luz³². Si, por ejemplo, sacaba una imagen de mi hermana con sus dos hijos situándome en un punto inferior a ella, con el objetivo de ensalzar su figura como madre, ella me recriminaba que así se no se veía bien, que no le gustaba que le hiciera una foto “desde abajo”, al mismo tiempo que acusaba a su marido de que él solía hacerlo de la misma manera. Una foto suya amamantando tampoco es procedente, aunque a mí pudiera parecerme el momento más bello en que podría hacer la toma, porque el sonido de la cámara podía ser molesto para el niño, o porque ella no se veía “bien” en ese momento para la foto, por la ropa que llevaba o porque no le parecía que su cabello estuviera bien colocado. También con su hija mayor, de dos años, a la que están intentando quitar la costumbre de utilizar el chupete, el acto reflejo de quitárselo ante la cámara tiene que ver con el rechazo a inmortalizar un instante congelado en el que ella lo lleva, lo que significaría que ese acto, identificado como rebeldía por sus padres, permanecería estático durante los años. Que el niño o la niña no den importancia a estos hechos demuestra cómo no están todavía “programados” para tener en cuenta estos aspectos, que se aprenden a través del grupo familiar

³² Por ejemplo, una foto sacada a contraluz no será admitida como fotografía válida dentro del grupo familiar.

en los primeros años. Vemos este hecho claramente cuando fotografiamos a un niño pequeño; es necesario en muchas ocasiones "sobornarles" en para que miren a la cámara, llamándoles la atención con objetos que sean de su interés y que se encuentren en el mismo campo de visión de la cámara fotográfica. Todas estas normas no escritas tienen que ver con el hecho de que la fotografía, dentro del grupo familiar, tiene que mostrar exactamente el resultado que se espera de ella, ya que van mucho más allá de una mera ilustración de un momento, cumpliendo una función social. Este hecho es el que mueve a Bourdieu a realizar su estudio, centrado predominantemente en las costumbres relacionadas con la fotografía en el medio rural francés, a través del que extrae conclusiones, por contraposición, de uso que se le da en el medio urbano. Hace referencia además, de manera transversal al análisis sociológico del medio fotográfico, a la fotografía del turista y a la fotografía "profesional" (definida como aquella que escapa, que se antepone, a los límites que impone la tradicional).

La pregunta principal de Bourdieu tiene que ver con la necesidad, a primera vista inexplicable, del hecho de hacer fotografías:

La psicología de las motivaciones deja por lo tanto sin respuesta la cuestión de por qué la fotografía ha conocido una difusión tan amplia, a pesar de que no responde a una necesidad primaria, es decir, natural, ni tampoco a una necesidad secundaria, creada y mantenida por la educación, como sería la visita a museos o la asistencia a conciertos (Bourdieu, 2003 [1965]: 56)

Una de las características más interesantes de la fotografía es que aparece en todas las clases sociales, aunque de manera diferente. Tenemos que tener en cuenta que se trata de una técnica al alcance de todos en referencia a su carácter mecánico (recordemos aquí la célebre frase de Kodak a finales del siglo XIX "usted dispara, nosotros hacemos el resto"), por lo que permite una diversificación muy amplia en su uso. Esto no sucede en otros ámbitos que tienen que ver con la estética, como la pintura o la escultura. Esta relación de la clase social y el objeto fotográfico nos dará la clave para entender qué límites se establecen en torno a éste y por qué se dan de este modo, es decir, hasta dónde

se permite al miembro de un grupo desarrollar la creatividad cuando se coloca, en una u otra posición, ante el medio fotográfico. En este punto encontramos una oposición que se ha dado a lo largo de la historia del medio, entre la fotografía como arte y la fotografía como medio familiar y de uso cotidiano. Podríamos también incluir en este binomio la fotografía como medio informativo, que se mezcla en la actualidad con los canales artísticos mostrándose las fotografías de conflictos bélicos en las salas de exposiciones. En la época en que Bourdieu escribió este ensayo la fotografía no había alcanzado todavía el estatus que hoy en día tiene como género artístico, aunque ya empezaba a despuntar en este sentido, como hemos visto en el anterior capítulo con la exposición de Steichen realizada en el MoMA, en 1955.

En el caso de la fotografía familiar, que es la que ocupa a Bourdieu en este ensayo, las limitaciones implícitamente impuestas por el grupo son totalmente opuestas a la llamada, en cierto modo de manera despectiva, “fotografía artística”. Bourdieu denomina como “gusto bárbaro” a aquel que está relacionado con la fotografía, no como objeto estético, sino como aquel que cumple una función social que está extremadamente limitado a los gustos de los grupos que hacen uso de ella. En el medio rural se mira con desprecio y desconfianza a aquellos que llegan de la ciudad con su cámara y quieren fotografiar todo aquello que para la gente de ese pueblo es común y cotidiano, es decir, no significativo, ya que *no se fotografía lo que se tiene ante los ojos todos los días* (Bourdieu, 2003 [1965]: 72) Se critica más agudamente a aquellos que migraron en algún momento del pueblo a la ciudad y vuelven cargados con su cámara último modelo. Una de las hipótesis de Bourdieu es que los campesinos ven este acto de fotografiar como otra muestra de la superioridad de los urbanitas, que creen que su manera de vivir es mejor y más evolucionada. Por ello, nos dirá, las poses de los campesinos ante estas fotos se vuelven rígidas, las cabezas se colocan altas y la expresión se solemniza. Sobre el acto de posar Bourdieu comenta lo siguiente:

La significación de la pose que se adopta para la fotografía sólo puede comprenderse en relación con el sistema simbólico en que se

inscribe, aquél que define para el hombre del campo las conductas, las normas y las formas convenientes en relación con otros. Las fotos, por lo general, presentan personajes de frente, en el centro de la imagen, de pie, firmes, a una distancia respetuosa, inmóviles y en actitud digna (...) Posar es respetarse y exigir respeto (Bourdieu, 2003 [1965]: 142-143).

Al igual que posar hace referencia a aparecer tal y como uno quiere mostrarse, huyendo de las fotografías espontáneas en las que nunca nos vemos bien, el hecho de aparecer en la imagen, o no hacerlo, tiene una importante significación, sobre todo en referencia a las celebraciones familiares, otro de los puntos clave en el análisis de Bourdieu. Se trata de solemnizar un momento importante en la vida familiar del grupo, de dejar un testimonio que siempre permanecerá y que decorará las páginas del álbum familiar. El orden en que se colocan las personas, la pose de cada una, la actitud, está marcada por la jerarquía familiar. No aparecer en la foto, aunque simplemente se trate de un despiste, significa automáticamente no haber estado allí, con la consiguiente crítica dentro del grupo que esto conlleva:

Dejarse fotografiar, es aceptar que el testimonio de la propia presencia cuenta y que es la contrapartida obligada del homenaje que se ha recibido a través de la invitación; es poner de manifiesto, al mismo tiempo, que se tiene el honor de haber sido invitado a participar y que se participa para rendir ese honor (Bourdieu, 2003 [1965]: 61).

La fotografía, por tanto, es un elemento indispensable en la celebración que tiene que ver con la idea de que la cámara reproduce una imagen real, objetiva, de aquello que muestra. Normalmente se adjudica esta función a un fotógrafo profesional, a no ser que haya alguno en la familia dispuesto a desempeñarla. No sólo realizará fotografías durante la celebración, sino que en algún momento la pareja de casados elegirá un lugar que consideran adecuado para realizar una sesión privada en la que el objetivo es aparecer adecuadamente situados, reproduciendo todos los clichés que se repiten si observamos las fotografías de diferentes bodas: el beso, la complicidad, la admiración mutua. Fotografías que

para ellos reflejan el amor que sienten el uno por el otro, aunque de manera objetiva no podamos decir que esas imágenes muestran realmente esto.

Dentro de la fotografía popular, de este “gusto bárbaro”, encontramos otra modalidad, la fotografía turística. Bourdieu la engloba dentro de las fotografías de la familia, a pesar de que el hecho de viajar no esté al alcance de todas las clases sociales. Para él, las funciones sociales de la fotografía familiar, y los límites que ella conlleva, están directamente relacionados con el hecho de viajar. Es, además, un acto que al igual que el de fotografiar no requiere de una educación determinada, como podría ser acudir a un museo o el gusto por la lectura. Las poses, los lugares elegidos, tienen que ver con “lo que se espera” de este tipo de fotografías. Podría parecer, nos dice Bourdieu, que el hecho de salir de la rutina cambiaría esta práctica, pero no es así. Las imágenes de los recién casados en las pirámides de Egipto, la familia al completo en la playa, los monumentos desde diferentes puntos de vista. Este tipo de imágenes se repiten, y sólo tienen significación para aquellos que las tomaron. Cuando alguien nos invita a observar sus fotografías de un viaje nos preparamos para una sesión aburrida, pero a la que accedemos por convención social. No es que las fotografías sean de mala calidad, el problema es que no entendemos, no vivimos, la significación de esas fotos, la importancia que tiene para aquellos que las tomaron. Estos “trofeos” que buscan ensalzar un momento importante en la vida de las personas son copias casi exactas (a diferencia de las personas que aparecen) de las de otras personas que han salido de viaje a esos lugares. Por ello, sólo tienen significación en manos de quienes están ahí, de quienes las guardan como tesoros, como prueba legítima de que realmente visitaron esos lugares.

Si una pareja de novios recién casados fuera a París (en el ejemplo que pone Bourdieu) y no se tomara una fotografía delante de la Torre Eiffel, sería como si no hubieran estado allí:

*La fotografía popular pretende consagrar el momento único (...)
entre un individuo y un lugar famoso, entre un momento*

excepcional de la existencia y un sitio importante por su alto contenido simbólico (Bourdieu, 2003 [1965]: 76).

De esta manera, la cámara fotográfica atestigua que una situación se produjo, uso que podemos relacionar con el uso que se le da en la fotografía etnográfica en algunas ocasiones, como prueba del “yo estuve allí” (Geertz, 1989), lo que puede certificar cualquier afirmación. Este hecho produce que la fotografía esté delimitada por los usos sociales que la hacen posible, lo que:

Proporciona una ocasión privilegiada de observar la lógica de la búsqueda de la diferencia por la diferencia o, si se prefiere, del esnobismo que consiste en vivir las actividades culturales no en sí mismas y por sí mismas, sino como una forma de la relación con los grupos que se dedican a ella (Bourdieu, 2003 [1965]: 88).

Como decíamos al principio, sería necesario realizar un análisis sociológico de este tipo a día de hoy para analizar cómo se han transformado estas prácticas a partir del extraordinario desarrollo técnico de la fotografía y su difusión a través de Internet. El hecho, por ejemplo, de poder compartir las fotografías a través de la red, y de que personas ajenas al grupo familiar las vean, ha desdibujado el espacio público y privado que anteriormente se reservaba para observar las fotografías dentro del grupo familiar³³. Sólo con un “clic” podemos mirar las fotografías de la boda de un desconocido, que ha querido ponerlas a disposición de cualquiera en la red (o que han sido colocadas allí sin su permiso). De esta manera, estas fotografías pierden su significación social, ya que no sabemos quién es cada persona, aunque basándonos en las convenciones sociales que a día de hoy permanecen, podríamos intuirlo por el orden en las poses, por los momentos retratados. En una fotografía de boda, aunque no sepamos quiénes son las personas, podemos identificar al novio y la novia, e incluso a los padres y familiares más allegados, ya que se colocarán más cerca de la pareja a la hora de realizar el retrato familiar. Lo mismo con las fotografías turísticas, que siguen

³³ Aparecen estudios de este tipo, como ejemplo, el de Edgar Gómez Cruz: “De la cultura kodak a la cultura flickr. Una etnografía de las prácticas de fotografía digital en la vida cotidiana” Tesis Doctoral en curso, Universitat Oberta de Catalunya.

buscando immortalizar la presencia frente al monumento, que dan testimonio de que realmente se estuvo allí. Esa función, la de testimonio, es a día de hoy imprescindible cuando observamos este tipo de fotografías. Las poses, la obligación de sonreír en ciertos momentos, la manera, al fin y al cabo, en que nos situamos ante la cámara, dice mucho del momento que fotografiamos, y por qué lo hacemos. La fotografía "popular" y la fotografía "artística" se rechazan y, de esta manera, se alejan cada vez más en cuanto a contenidos y estética.

El libro de Susan Sontag, *Sobre la fotografía*, publicado por primera vez en 1973 y reeditado en años posteriores, se centra en analizar, a través de diferentes ensayos, el impacto que la fotografía pública tiene en la vida cotidiana y en la política, y las causas de que ésta sea una técnica tan utilizada y manipulada por el poder. Lo que busca explicar, al fin y al cabo, es el porqué de la proliferación de la fotografía, con la tesis principal de que es un medio extremadamente manipulable e interpretable. La autora no sigue aparentemente un orden establecido en relación a su objeto de estudio, ya que este libro es más bien una divulgación de sus ideas, una llamada a la reflexión, que un estudio sistemático con unos resultados como el que realiza Bourdieu.

Partiendo de la fascinación hacia el medio que claramente mueve a la autora, y de un conocimiento cercano sobre el mismo, busca cuestionar las ideas preestablecidas de objetividad y verosimilitud de la imagen fotográfica, parámetros de análisis que tienen que ver con la intimidad entre el objeto fotografiado y la representación que de éste se hace a través de la fotografía. Respecto a esta idea, Sontag dirá:

Aunque en un sentido la cámara en efecto captura la realidad, y no sólo la interpreta, las fotografías son una interpretación del mundo tanto como las pinturas y los dibujos. Las ocasiones en que el acto de fotografiar es relativamente indiscriminado, promiscuo o modesto no merman el didactismo de todo empeño. Esta misma pasividad –y ubicuidad– del registro fotográfico es el "mensaje" de la fotografía, su agresión (Sontag, 1981 [1977]: 20).

Sontag realiza un ensayo general sobre el medio, aunque centra su análisis en aquellas fotografías denominadas como “públicas”, es decir, aquellas que llegan a un público amplio y que pretenden explicar el mundo a través de “*miniaturas de realidad que cualquiera puede hacer o adquirir*” (Sontag, 1981 [1977]: 17). Hace alguna alusión a las fotografías “privadas”, que identifica como objetos melancólicos, que sirven para mitigar la ansiedad que nos produce la pérdida de esos momentos, o de esas personas, en el caso de las imágenes de personas que han muerto. De este análisis proviene una de sus frases más conocidas, “*Cuando sentimos miedo disparamos, pero cuando sentimos nostalgia hacemos fotos*” (Sontag, 1981 [1977]: 33).

La fotografía, en lugar de ampliar el conocimiento, agrandar el mundo, lo empequeñece. Esa cantidad de fotografías que llegan a los ojos del espectador, ese bombardeo de imágenes, finalmente le dejan impasible ante realidades atroces. Esto, según Sontag, se debe a la tendencia estetizante de la fotografía que, finalmente, busca congelar un momento exacto que obedece más bien a los rigores de los medios de comunicación, o la fotografía artística, que a un objetivo informativo. La autora vaticinó que el siglo XXI sería el de la guerra de las imágenes; quizá no andaba tan desencaminada.

Analiza concretamente los trabajos de fotógrafos profesionales que han hecho de la captura de instantáneas su profesión, y que con ello buscan dar un punto de vista personal sobre el mundo. Toma como ejemplo de una manera característica de mirar el mundo y de una época muy concreta de la fotografía en Estados Unidos el trabajo de Diane Arbus (1923-1971) (Imagen 33), centrado principalmente en aquellas personas estigmatizadas de la sociedad estadounidense, principalmente por aspectos relacionados con el físico. Define de esta manera a la fotógrafa y su trabajo:

Al fotografiar un submundo apabullante (y un supramundo desolado y plástico), no tenía intenciones de iniciarse en el horror experimentado por los habitantes de esos mundos. Ellos debían seguir siendo exóticos, y por lo tanto "geniales". La visión de Arbus es siempre desde fuera (Sontag, 1981 [1977]: 67).

Sontag contrapone el trabajo de Arbus con el de Steichen, que analizamos anteriormente a través de la exposición *"The Family of Man"*. Arbus no hace periodismo ético, o fotografía humanista, lo que ella pretende es obtener una serie de retratos de aquello desconocido, escondido, que ella como hija de una familia judía acomodada nunca pudo conocer. Alejada de los géneros fotográficos que hasta ese momento habían sido predominantes (grandes desastres humanos, momentos decisivos en las ciudades), Arbus se implica con los sujetos fotografiados, les acompaña a sus casas, escucha sus relatos y, lo que es más importante, les hace partícipes del acto fotográfico, por lo que solemos encontrar a sujetos que miran frontalmente a la cámara, totalmente conscientes de lo que está sucediendo. Este hecho es importante, ya que hasta ese momento la idea era captar a los sujetos en los momentos en que realizaban una acción, intentando que no fueran conscientes de que estaban siendo fotografiados³⁴. Quizá ese es uno de los aspectos de las fotografías de Arbus que más nos trastocan cuando las miramos. No tanto la atracción morbosa de observar sin ser visto a estas personas en las que el defecto destaca, tampoco la compasión, sino más bien encontramos una cierta solemnidad que recuerda a las poses de las que hablaba Bourdieu en lo que denomina "gusto bárbaro", reflejado en las fotografías familiares. Tal como lo expresa Sontag:



Imagen 33
Diane Arbus, 1970. Enano mexicano en su habitación de hotel.

Arbus fotografía a gente en diversos grados de relación ignorante o inconsciente con su dolor, de su fealdad. Esto limita por necesidad la clase de horrores que pudo haberse sentido atraída a fotografiar: excluye a los sufrientes que presuntamente saben que están sufriendo, como las víctimas de accidentes, guerras, hambrunas y persecuciones policíacas (Sontag, 1981 [1977]: 59).

³⁴ Recordemos el "momento decisivo" de Cartier-Bresson, en el que normalmente las personas no eran (o no lo parecían) conscientes de la presencia de la cámara.

Otro aspecto interesante que encontramos en el trabajo de Arbus, a partir de las declaraciones de la propia fotógrafa, es que la cámara fue para ella el elemento clave para justificar su presencia, lo que le daba entrada a esos "submundos", a las casas de estas personas, a sus vidas. De otra manera, no hubiera sido posible.

Para Sontag, las fotografías de Arbus no pretenden crear conocimiento acerca de los mundos que nos muestra, más bien lo que establece es una galería de retratos cuidados estéticamente, enmarcados en un mismo tema que puede mirarse en cualquier orden, porque todas las imágenes hacen referencia al mismo tema. De quien realmente nos habla el trabajo es de la fotógrafa que las tomó, y esta es una idea necesaria para poner en cuestión la objetividad de la imagen fotográfica que toma de la realidad su objeto. Alguien que mire estas imágenes, y que no conozca la biografía de la autora, podría pensar que aquello que observa es la realidad, o por lo menos fragmentos de la misma. Pero, ¿qué le cuentan exactamente? Esa persona tendrá que echar mano de su bagaje cultural para hacerse una idea de lo que tiene ante sus ojos. Interpretará a partir de esa imagen lo que el sentido común le diga sobre esos personajes. Pero si conocemos la época en que se hicieron, el lugar y, sobre todo, la persona que las tomó, podremos entender esa obsesión por tomar este tipo de fotografías, que están insertas en un proyecto personal y que se entiende desde un punto de vista sociológico, pero también psicológico e histórico.

Sontag recalca que, aunque desde sus comienzos se haya entendido la imagen fotográfica como una muestra de la realidad, esto se debe a una manera aprendida de ver que nos han inculcado los poderes establecidos:

El mundo fotografiado entabla con el mundo real la misma relación, esencialmente inexacta, que las fotografías fijas con las películas. La vida no consiste en detalles significativos, iluminados con un destello, fijados para siempre. La fotografía sí (Sontag, 1981 [1977]: 120).

Un tema que ocupa extensamente a Sontag es la capacidad de las fotografías, más bien de quién las manipula, para utilizarse en diferentes ámbitos, sobre

diferentes soportes. Una fotografía puede utilizarse de maneras muy variadas, alejadas de las finalidades para la que estuvo hecha. Podemos encontrar que la famosa fotografía de Vietnam, en la que aparece una niña abrasada por el gas napalm será utilizada en una campaña en contra de la guerra, o un famoso graffitero la utilizará para plasmarla en la pared de una calle (Imágenes 34 y 35): *"El reciclaje fotográfico transforma objetos únicos en clichés, y clichés en artefactos singulares y vívidos. Las imágenes de las cosas reales están mezcladas con imágenes de imágenes"* (: 244).



Imagen 34
Nick Ut, 1972 "Vietnam Napalm"
Fuente: www.humanistart.com



Imagen 35
Banksy (2000) Sin título.
www.banksy.uk.com

Tenemos infinidad de ejemplos de esta manipulación "explícita" que descontextualiza históricamente la imagen tomando de ella su significado. En este caso, la "copia" hace referencia al original, a sabiendas de que es una fotografía conocida a nivel mundial y por ello se entenderá el mensaje. Los otros símbolos que aparecen obedecen a la misma lógica, que se origina en el pacto entre artista y espectadores, que comprenden la obra y su mensaje.

No existen unas conclusiones definidas en el trabajo de Sontag ya que, como hemos dicho, no se trata de mostrar los resultados de un proyecto de investigación tal como vimos con Bourdieu, sino de un ensayo en el que la autora reflexiona desde un punto de vista crítico sobre la fotografía. Hace especial hincapié en la avalancha de imágenes que se han producido desde la invención de la fotografía, sobre todo las referidas a, como ella misma denomina, "el matadero de la historia". Éstas, dependiendo de la conciencia política de la época y la población en que sean recibidas tendrán una u otra función, llegarán a

la moral de las personas o no, o simplemente quedarán como ilustraciones de una tragedia que fotografiada deja de ser trágica. Esto sucede claramente cuando se muestran las fotografías de conflictos enmarcadas en salas de exposiciones, previo pago de la entrada³⁵. Se hace hincapié en la composición, en la técnica, como si aquello que estamos observando no hiciera referencia a un momento que sucedió, como si no supiéramos que esos conflictos existen. La fotografía parece no encontrar su lugar ni en las artes, ni en las ciencias. Objetividad científica para unos, subjetividad artística para otros, parece que las imágenes fotográficas siempre se encontrarán en una posición eternamente relativa, en la que lo que vemos nunca es lo que parece, o lo que parece no es lo que realmente vemos. Es un medio tan polifacético que se nos escapa a cada momento y por ello la tendencia primera es limitarlo, constreñirlo, lo que no creo que sea posible. Más allá de buscar esas limitaciones que no llevan más que a estándares que no son ni mucho menos transparentes, sino que obedecen a diferentes funciones, es necesario, ante una fotografía o una serie de ellas preguntarse con qué tiene que ver esa fotografía. Esto es lo que hace Sontag, y a partir de ahí extrae las conclusiones que aparecen en este libro, pionero en lo que a un análisis general del medio fotográfico se refiere.

Finalmente trataremos sobre el libro de Roland Barthes, *la Chambre Claire*³⁶, publicado en 1980 y considerado como póstumo, ya que semanas después de su publicación murió en un inesperado accidente. El autor se centra en analizar de manera subjetiva cómo se estructuran las fotografías para quedar grabadas en nuestro inconsciente, cuáles son los elementos que las conforman, y de qué manera condicionan nuestra manera de ver el mundo. La idea de este libro se originó cuando el autor, al observar una fotografía en la que su madre, recientemente muerta, aparece de niña, se dio cuenta que esa imagen era

³⁵ Me refiero, esencialmente y por conocimiento cercano, al certamen anual de World Press Photo.

³⁶ Traducido en castellano como *"la cámara lúcida"*, que hace referencia a un dispositivo proveniente del dibujo patentado a principios del siglo XIX a través del cual se mira por un prisma a la persona que se tiene delante, y se la puede de esta manera dibujar de manera realista en un papel, pues se toma la copia del original. Podemos contraponer metafóricamente este uso de Barthes con la cámara oscura, ya que la "lucidez" de su análisis desvela lo que realmente significa la Fotografía (en mayúsculas) para él.

realmente importante para él, que le atraía de tal modo que no podía dejar de observarla, que le mostraba la imagen que él quería conservar de ella. Si esa imagen es análoga a la realidad, si está ligada irreversiblemente a su referente y por lo tanto muestra un aspecto que conocemos, que sabemos que existe aunque no tengamos la fotografía delante, ¿por qué mediante su observación experimentamos sensaciones que van más allá del puro instante congelado que supone esa fotografía?

Rechazando que ese tipo de sensaciones sólo se dan con las fotografías privadas, "tradicionales", diría Bourdieu, en la primera parte del libro se dedica a analizar varias fotografías "públicas" que captan su atención e intenta descomponer aquellos elementos que conforman estas imágenes para a partir de ahí exponer qué hace que a él le atrapen de tal modo, y no a otras personas. De nuevo, entonces, encontramos en Barthes un análisis que rechaza la objetividad y las limitaciones que se imponen desde la fotografía como medio de masas. Desde un análisis semiológico y muy personal, Barthes nos introduce en su propia historia de la fotografía, sin la pretensión de categorizar o de sistematizar, sino de transmitir un punto de vista personal sobre el medio, determinando la posición que toma ante él.

Desde el principio de su libro Barthes expone una declaración de intenciones, que escapa tanto a los análisis históricos y sociológicos, observados como generales, como a los técnicos, vistos como demasiado particulares. No encuentra en ninguno de ellos lo que busca, todos le parecen faltos de esa pasión que en él desataba la observación de algunas imágenes y, por ello no duda en declararse, más bien en desear, ser *inculto, salvaje* (Barthes, 1989 [1980]: 33) en este tema. Aunque aparentemente huya de generalizaciones, lo que finalmente trata de hacer el autor es establecer una serie de parámetros que puedan entenderse para todas las fotografías, que sean aquellos que expliquen el por qué de la atracción del *Spectator* ante la imagen. Y, para explicar esto, qué mejor que ir allí donde la sociología o la técnica no llegan, al mundo de la experiencia personal del espectador ante la obra que a través de su mirada la "*anima*", aunque aparentemente está inmóvil. Por ello, más allá de una historia

cronológica de la fotografía que enuncie aquellos hitos supuestamente importantes, el autor desea adentrarse en una "Historia de las Miradas" (Barthes, 1989 [1980]: 40).

Desechando desde el principio analizar el punto de vista del que toma la foto, del *Operator*, ya que no se dedica profesionalmente a ello y se declara demasiado impaciente para esperar a obtener la foto, elige analizar el punto del "*sujeto mirante*" (Barthes, 1989 [1980]: 37) En cuanto a la posición del que "*es mirado*", Barthes reconoce que nunca se sentirá cómodo cuando es consciente de que el acto fotográfico se está llevando a cabo, y de que es él el sujeto que quedará representado en esa fotografía para siempre. La mayor ansiedad es no saber cómo aparecerá en la foto, y cómo será observado por el *Spectator*. Partiendo de que la fotografía muestra un signo que está siempre referenciado al objeto que representa, Barthes es consciente de que en esa imagen estará expuesta irremediabilmente al juicio que emitan sobre él. La fotografía es la Muerte, la captación de un momento que permanecerá y, en el acto de posar, ante la conciencia del producto que se reproducirá, juegan representaciones e intenciones que se establecen entre fotógrafo y fotografiado, ambos interesados en que ese producto sea satisfactorio. Para Barthes la fotografía contiene en sí misma algo místico, un desdoblamiento que se sitúa diametralmente opuesto al fluir de la vida: "*la fotografía es el advenimiento de yo mismo como otro: una disociación ladina de la conciencia de la identidad*" (Barthes, 1989 [1980]: 40).

El filtro cultural del *Spectator* es, obviamente, innegable. Estamos acostumbrados a un tipo de fotografías y no podemos escapar a esa "educación" de la mirada que proviene tanto de las características del propio medio (encuadre, composición, iluminación...) como de los gustos e intereses de una época, que crean los estilos fotográficos (fotografía bélica, humanista, surrealista...) Este contexto general en el que inconscientemente categorizamos unas u otras fotografías, es denominado por Barthes como el *Studium*, ya que "*es culturalmente (esta connotación está presente en el Studium) como participo de los rostros, de los aspectos, de los gestos, de los decorados, de las acciones*" (: 58) A través del *studium* puedo afirmar que una fotografía me gusta o no, partiendo

de ese filtro cultural a través del cual se establecen esas preferencias. Esta capacidad de generalizar es inherente a la fotografía. Una sola imagen puede ser utilizada como símbolo ideológico particular de una realidad general; la fotografía revela, pero de manera parcial. La imagen de un esclavo, tomada con una intencionalidad y por una persona que controla la técnica, hace referencia a la historia del esclavismo. Barthes engloba esta cualidad como la fotografía de la Máscara, que tiene mucho que ver el teatro y que adolece de sus mismos defectos cuando la finalidad es la de realizar una crítica social. La estetización de la tragedia de la que hablaba Sontag está aquí presente. La fotografía, enmarcada y preparada para ser observada, nos deja en ocasiones (cada vez más a menudo) indiferentes. La fotografía se sitúa entre la crítica y la admiración estética, y esto supone una dualidad que choca frontalmente con una y con la otra, ya que no nos permite elegir con qué aspecto nos quedamos. Este "callejón sin salida" se representa en lo que Barthes denomina como fotografía unaria, es decir, aquella que a fuerza de aglutinar imágenes sobre un mismo tema, lo unifica y hace que se pierda el interés de la imagen por separado. Este aspecto no frena al autor para definir a la fotografía como subversiva, "*no cuando asusta, trastorna o incluso estigmatiza, sino cuando es pensativa*" (en cursiva en el original) (Barthes, 1989 [1980]: 73)

Esta capacidad de hacer pensar, de mover a la acción, de *animar* la fotografía, se hace factible a través de un detalle que nos hace quedar prendados de ella, que nos empuja a preguntarnos por qué una persona está más atrasada en posición a las otras, por qué una sonrisa, por qué una camisa mal abotonada. Este detalle, fruto quizá de la casualidad (nunca podrá saberse) en el momento en que el fotógrafo apretó el disparador, lo denomina como *punctum*, y es para él la mayor fuente de saber etnográfico, la que explica a un nivel más general a través de un nivel micro que corresponde al referente exacto que me muestra esa imagen:

La Fotografía me permite el acceso a un infra-saber; me proporciona una colección de objetos parciales y puede deleitar cierto fetichismo que hay en mí (...) Del mismo modo, me gustan

ciertos rasgos biográficos en la vida de un escritor igual que me encantan ciertas fotografías; a estos rasgos los he llamado "biografemas"; la Fotografía es a la Historia lo que el biografema es a la biografía (Barthes, 1989 [1980]: 62).

El *punctum* es entonces ese elemento subjetivo que hace que ésta pueda explicarse más allá de las apariencias, del *studium*, del sentido común que rige la mirada fotográfica desde sus comienzos. La pregunta que me planteo ante esta afirmación de Barthes es, ¿no podemos encontrar ese *punctum* en todas las fotografías? Sí, pero por eso mismo, se trata de ver cuáles son las fotografías en las que encontramos ese *punctum*, pero de manera *subjetiva*.

Pongamos como ejemplo de lo que dice Barthes estas dos fotografías del fotógrafo argentino Sebastian Friedman (Imagen 36).

Su proyecto "Familia y Doméstica" busca analizar el rol de la empleada doméstica en la casa en la que trabaja, por una parte, y en la suya propia, por otra. Particularmente, fueron estas dos fotografías las que llamaron poderosamente mi atención, por la posición que ocupa la protagonista. En la foto de su lugar de trabajo, observamos el desplazamiento detrás de sus "jefes", y en su casa la vemos en el medio, rodeada de su numerosa familia. Pero lo que más me llama la atención es la pose de sus empleadores, que transmite inmediatamente el poder que ejercen en su propio territorio. El hombre muestra

su puño sobre la mesa, la mujer reposa sus dos brazos, de manera relajada. Está claro, están en su territorio y tienen poder sobre él. Por otra parte, la empleada —el traje la



Imagen 36
Moschetti, Salta, 2001. De la serie *Familia y doméstica*.
Familia Valdéz de Ríos, Salta, 2001. De la serie *Familia y Doméstica*
Fuente: www.pagina12.com.ar

identifica inmediatamente- coloca sus brazos por detrás de la espalda y muestra una postura insegura, la cabeza ladeada. Pero si tuviera que aplicar en esta imagen la teoría de Barthes sobre el *punctum*, lo identificaría claramente con el puño del hombre y la idea de poder, de seguridad, que transmite. En cambio la otra foto, quizá por ser una imagen familiar a la que estoy mucho más acostumbrada, no me llama de la misma manera la atención, incluso podría prescindir de ella (aunque he querido colocarla porque engloba la idea que quiere transmitir el fotógrafo). Es realmente significativa para entender la idea del studium, pero carece de ese elemento que Barthes ha denominado como *punctum*.

Que haya un antes y un después en nuestra forma de mirar después de observar unas fotografías responde a esta fascinación por los elementos que se disponen ante nosotros y que, normalmente, están alejados (ya sea física o simbólicamente) de nuestro universo cotidiano de vida. La acumulación de imágenes juega en contra de esa fascinación, y adormecen nuestros sentidos. Lo que realmente nos deja la fotografía es, finalmente, una referencia a un pasado que ya nunca más regresará. Lo que no puede negarse es que lo que muestra estuvo realmente allí. Esta verdad incuestionable³⁷ es la que define a la fotografía, es su *noema*. Para Barthes el debate más importante no se encuentra en si la fotografía es analogía o interpretación (aunque haya sido el que ha centrado las discusiones), sino en la fotografía como “emanación de *lo real en el pasado*” (Barthes, 1989 [1980]: 137) De ninguna manera es copia de la realidad, nos dirá, sino que se trata de un mensaje sin código que muestra algo que realmente estuvo allí. El referente, entonces, está unido a su objeto, por lo que esa fotografía indiscutiblemente nos habla sobre ese momento en que fue tomada, podemos ver a través de los ojos de quién la tomó; a través de ella nos trasladamos a esa época. Por ello, establecerá un segundo *punctum*, éste ya no aparece en la imagen sino en su intensidad: el Tiempo y su paso. Este es el tema que subyuga a Barthes, ya que le hace ser consciente (centrándose siempre en la

³⁷ Si queremos ampliar el análisis, podríamos cuestionar esta idea al tratar del retoque fotográfico y las posibilidades que tiene de engañar, pero nos estamos ciñendo ahora al discurso de Barthes que, aunque contempla esta posibilidad, no le da mayor importancia.

fotografía de su madre, la que le llevó a escribir este libro) del paso del tiempo, de la ausencia de un ser querido. Le molesta sobremanera que la gran mayoría de las fotografías transmitan simplemente un parecido, que no nos devuelve a esa persona ni por un momento, que no es más que una visión de lo que realmente fue. Tal como expresa: *"En el fondo, una foto se parece a cualquiera excepto a aquel que representa. Pues el parecido remite a la identidad del sujeto, lo cual es irrisorio, puramente civil, incluso penal"* (Barthes, 1989 [1980]: 156).

La pregunta que se lee entre líneas durante la segunda parte del libro tiene que ver con limitar o no la Fotografía, con dejarla al servicio de la convención social, enmarcándola, no interrogándola, relativizando su contenido o, al contrario, dejarla que sea libre de emitir la verdad que siempre esconde una fotografía: aquella que nos muestra, irremediabilmente, desde el vacío de la Historia. Barthes opta en su libro por este segundo camino y de esta manera deja que sus pasiones se liberen irrefrenablemente.

2.3. Perspectivas desde la Antropología Audiovisual.

A lo largo de estas páginas hemos explicado cómo las fotografías se han utilizado desde los comienzos de la disciplina antropológica, ya fueran tomadas por el propio antropólogo o recogidas de archivos creados por otros profesionales. Su uso se dirigió en los comienzos a ilustrar lo que decía el texto, intercalando las imágenes de manera que se pudiera visualizar lo que se está explicando. Tomadas como muestra de la realidad más "pura", entendidas como producto de un proceso mecánico en el que no media el ser humano, sirvieron para corroborar teorías, pero en ningún momento se planteó la subjetividad del que toma la fotografía, que forma parte de una cultura y tienen unos intereses a la hora de encuadrar y, consecuentemente, dejar fuera de la imagen una parte de la realidad estudiada. Se escribieron manuscritos en los que se explicaban maneras de utilizar la cámara fotográfica para aumentar su eficacia (recordemos a Im Thurn o los experimentos de Batut), pero siempre se ponía el énfasis en aquello representado delante de la cámara, nunca en la subjetividad del operador.

Más adelante, en consonancia con la propia evolución de la disciplina, el medio fotográfico comenzó a utilizarse de manera más extensiva, llevando el investigador siempre la cámara al campo y dando mayor importancia cualitativa a las imágenes resultantes. Hemos visto como Malinowski, en su diario de campo, hace alusión a los errores cometidos a la hora de tomar fotografías en las islas Tobriand³⁸, o las discusiones de Mead y Bateson acerca de la posición de la cámara, y el significado de las fotografías en la investigación social, al igual que el uso que le dieron en una de sus publicaciones³⁹. Eso sí, el status de la fotografía independientemente del texto, como elemento con un significado propio, no fue considerado en esta época, ya que se sobreentendía que la antropología es “una disciplina de palabras” (Mead en Hockings, 1995), y en ella la fotografía cumple un papel de registro que salvaguarda momentos que nunca más podrán ser vistos. No será hasta la publicación de “Photography as a research method” de Collier y Collier (1985) que la fotografía sería tenida en cuenta como una técnica más de investigación, que puede crear un material que, utilizado de manera conjunta con el texto, crea nuevos significados y es también en sí mismo fuente de conocimiento antropológico.

El problema, tal como expresa Banks, es que:

Euro-American society has constructed photography –and, in due course, video- as a transparent medium, one that unequivocally renders a visual truth; that this is a social construct and not an inevitable technological consequence (2001: 42).

Estas reflexiones acerca de los medios audiovisuales y su análisis como constructos de significado enlazarán con un reconocimiento de la postura del investigador como una figura subjetiva, con un bagaje cultural propio que dirige su mirada y su interés hacia un punto en concreto, analizándolo desde una perspectiva singular. Estos sesgos serán a partir de aquí tenidos en cuenta y explicitados en los trabajos antropológicos. Los medios audiovisuales se

³⁸ Tenemos que tener en cuenta que sus diarios no se publicaron hasta 1967.

³⁹ Recordemos el libro *Balinese Character* (1942) que sentó un precedente en el uso de fotografías en la investigación de campo antropológica, y en su posterior análisis.

comienzan a observar también desde el punto de vista de la persona que se sitúa tras la cámara y que representa una cultura, una intencionalidad a la hora de elegir la imagen a tomar, analizando de esta manera el proceso de comunicación desde todos los ángulos posibles. Pensemos por ejemplo en el pionero libro de Goffman, *Gender Advertisements* (1979) que se centra en analizar una serie de anuncios publicitarios para determinar el componente de género que subyace en ellos, y el mensaje que el anunciante quiere enviar, relacionándolo con discursos hegemónicos en torno los papeles que juegan el sexo masculino y femenino en el mundo del consumo. En este libro el autor hace un análisis previo, para luego mostrar y analizar una a una las imágenes publicitarias seleccionadas para el análisis. Utilizo este ejemplo como paradigma de estudio sobre el lugar que ocupa en nuestra sociedad la proliferación de la imagen publicitaria, como sustentadoras de un discurso hegemónico. A partir de ellas, surgen múltiples análisis que las utilizan de referencia para el análisis de determinado fenómeno social. En este caso no se trata de la fotografía como herramienta metodológica en el campo, sino como elemento de análisis y reflexión sobre la imagen publicitaria y, consecuentemente, sobre la cultura en la que se engloba. Este tipo de estudios, aunque aislados en un primer momento, comenzaron a crear el terreno adecuado para que una nueva corriente en la Antropología, la denominada Antropología Audiovisual, comenzara a caminar.

Esta rama de la disciplina antropológica, se dedica, según Elisenda Ardèvol (1994), a:

La incorporación reflexiva de la imagen como instrumento de investigación, medio de comunicación y objeto de estudio. Despliega tres grandes líneas de trabajo: 1) la utilización del tratamiento de la imagen para la construcción de datos etnográficos; 2) la utilización del tratamiento de la imagen para la presentación de los resultados de la investigación y 3) el estudio de la imagen como cultura (tanto nuestras producciones como las producciones dentro del género documental o las producciones domésticas, teniendo en cuenta el

contexto de producción, edición y exhibición) (1994: 277, versión digital).

U otro de los teóricos más conocidos de la Antropología Audiovisual, que divide la investigación en tres actividades principales:

"Making visual representations" (studying society by producing images); "examining pre-existing visual representations" (studying images for information about society); "collaborating with social actors in the production of visual representations" (Banks en Pink, 2001: 30).

En esta investigación me he acercado al primer tipo de investigación que cita Ardèvol y al primero y tercero de Banks, aunque dependiendo de la perspectiva de análisis podría haber formado parte de cualquiera de las otras categorías. Tal como apunta David MacDougall (1999), la antropología visual no se centra en lo visual por sí mismo, sino en las relaciones culturales codificadas a través del lenguaje visual. Por ello, la antropología *"can use the visual to construct works that give a richer sense of how culture permeates and patterns social experience"* (1999: 288). Los proyectos de investigación social trabajan con las fotografías como elementos materiales (o inmateriales, en la era digital) que son producto de un proceso de creación y que contienen en sí mismas una construcción que surgirá a partir de diferentes acciones dependiendo del punto de vista que se pose sobre ellas. Analizar ese proceso, y esos significados contruidos, es uno de los objetivos de este proyecto, además de utilizar una metodología basada en el proceso de creación conjunto de esos materiales visuales. Tal como dice provisionalmente Jorge Grau en su Tesis Doctoral, en relación a la delimitación de la subdisciplina, se trata de:

Aproximarse a dominios problemáticos para la disciplina antropológica aportando la singularidad metodológica y técnica de los medios audiovisuales como instrumentos de investigación. Parte de los recursos que puede aportar lo constituyen fuentes documentales (documentos) de un perfil singular e insustituible para

la extracción de información: filmes –etnográficos o comerciales– y fotografías (2000: 280).

El problema es que todavía hoy, en algunos medios, los documentos fílmicos o fotográficos son tomados únicamente como presentación de una realidad dada, o incluso peor, como una prueba del “yo estuve allí” pero no como elementos a considerar de manera teórica. Pongamos una fotografía de familia, de las que podemos encontrar enmarcada y colgada en cualquier casa. En ella, imaginemos, aparece una mujer joven, con un niño en brazos. Están en un parque, es un día de verano porque llevan ropa ligera. La mujer sonríe hacia la cámara, el bebé señala con la mano hacia un lado (no podemos saber qué señala). A su alrededor árboles y flores. Hay otras figuras lejanas, pero no nos fijamos en ellas, porque la mujer y el bebé son los verdaderos protagonistas. Esta fotografía no ha sido tomada de cualquier manera, de improvisto. Ha sido planificada y la mujer sabe bien cómo tienen que colocarse. Probablemente pensaríamos que la mujer es la madre, pues es lo que transmite esta imagen. El hecho de enmarcarla y mostrarla ya significa una manera de representación, una imagen que se quiere dar hacia fuera. Si no, quedaría relegada a un cajón y simplemente olvidada. La fotografía puede suponer el principio de una conversación, cuando una persona viene de nuevo a esa casa “¡Qué joven se te ve!” o “¿Dónde tomasteis esta foto?”. Y a partir de allí, construir un discurso que parte de esa fotografía y se significa en ella.

De esta manera, partimos de que la fotografía ha de ser considerada como un objeto cargado de significado, de lo que podemos extraer que supone un medio de transmitir y afirmar ciertas ideas expresadas a través del lenguaje visual. Es, además, parte de la cultura material que pertenece a nuestro entorno de referencia, que conservamos, acumulamos, mostramos. Pensemos por ejemplo en las fotografías que se llevan en la cartera, de los hijos, los nietos, de la persona amada. Pensemos en lo que pasa cuando decidimos romper una fotografía que anteriormente habíamos conservado. Estamos renunciando a esa persona que aparece, a ese momento congelado en el tiempo, que queremos olvidar. O cuando enviamos una foto por correo (ahora podríamos decir por

correo electrónico) a una persona determinada, para mostrarle un paisaje, una persona, un momento importante. Es, al fin y al cabo, una forma de comunicación, un lenguaje que entendemos, compartimos, utilizamos. Como dice Buxó,

Las imágenes visuales se seleccionan para exagerar o aislar elementos que den un sentido u otro a la acción, se manipula el tiempo y el espacio, y se crea la ambigüedad suficiente o necesaria para que las imágenes se lean, inquieten y persuadan de muchas maneras (1999: 5).

O Deborah Poole, cuando afirma: *"We do not simply "see" what is there before us. Rather, the specific ways in which we see (and represent) the world determine how we act upon that world and, in so doing, create what that world is"* (1997: 7).

De esta manera, encontramos que la imagen fotográfica puede ayudarnos a entender cómo es el mundo, a partir de las significaciones que las personas expresan sobre y a través de ella, investigando acerca del uso que se le da, en el sentido de la intencionalidad de mostrar una imagen a los demás, a través de la cual nos representamos y damos la imagen que queremos de nosotros mismos. Los tres estudios que hemos analizado en un apartado anterior (Bourdieu, Sontag, Barthes), aunque llevan a cabo análisis muy diferentes, se sitúan en la línea de pensamiento en la que el acto fotográfico "esconde" diferentes intencionalidades y es leído de muy diferente maneras dependiendo de las personas que lo analicen, o lo pongan en práctica. La fotografía, entonces, se sitúa como un elemento transversal en las investigaciones antropológicas, y puede aportar diferentes líneas de conocimiento dependiendo cómo nos situemos ante ella. De una u otra forma, concluyo con Edwards que,

Photography can communicate about culture, people's lives, experiences and beliefs, not at the level of surface description but as visual metaphor which bridges that space between the visible and

invisible, which communicates not through the realist paradigm but through a lyrical expressiveness (1999: 58).

Esta afirmación conlleva una reflexión acerca de las maneras de explicar la imagen fotográfica, que son diferentes a las textuales, y por ello hemos de buscar los modos de conjugar uno y otro lenguaje, ya que ambos forman parte del conocimiento antropológico. Ya hemos dejado claro que utilizar la imagen como apoyo al texto no plantea ninguna dificultad, ya que se trata de aportarla como simple adorno de los resultados de la investigación. Lo que plantea un verdadero reto en nuestra disciplina es utilizar esa imagen y “darle vida” a partir de la manera en que la presentemos. Ni una imagen vale más que mil palabras, ni una palabra vale más que mil imágenes⁴⁰, sino que debemos explicar las fotografías a través del contexto en que se crearon, mirando tanto detrás de la cámara como delante, indagando en los discursos de las personas implicadas en su producción, investigando acerca de las maneras en que las utilizan.

En relación a la imagen fotográfica como objeto de estudio he podido encontrar gran variedad de trabajos, sobre todo en lo relacionado con imágenes familiares, tanto para analizar qué papel juegan en el ámbito privado, como para tratar diversos temas propios de la antropología, como los movimientos migratorios o el parentesco, pero a la hora de utilizarla como técnica de investigación y construcción de datos etnográficos, o para mostrar los resultados de la investigación, he podido constatar una preeminencia del cine con respecto a la fotografía. Por supuesto, esto no significa que la imagen fija haya sido rechazada y supeditada a un segundo plano, pero los manuales que actualmente son referentes en esta corriente de estudio y conocimiento suelen centrarse en el hecho fílmico. Obviamente, la decisión de utilizar uno u otro lenguaje dependerá de la planificación de la investigación que vamos a hacer, ya que son muy diferentes en todas sus fases (preproducción, producción y postproducción). La fotografía, como hemos apuntado, es un material “opuesto al fluir de la vida” (Edwards, 1999: 62), ya que permanece silencioso y congelado en el tiempo, y por ello la información que transmite es muy diferente a la fílmica. Eso sí, existen

⁴⁰ Debo esta reflexión a las conversaciones con el codirector de esta Tesis Doctoral, Jordi Grau.

diferentes técnicas que nos permiten “dar vida” a la imagen fotográfica, ya sea añadiendo el discurso de la persona con la que hemos trabajado esa imagen, incluyendo música en la presentación, mostrando una serie de fotografías pensando en la lógica de una línea de tiempo, o una forma más tradicional, organizando una exposición...diferentes técnicas que nos ayudarán a presentar los resultados de la investigación, que los harán más comprensibles y accesibles.

Otra de las características del medio fotográfico es que su carácter estático nos permite observar una y otra vez una imagen, como material sobre el que podemos reflexionar en diferentes momentos y a través de cual estructurar un discurso determinado. Con el video también podemos volver las veces que queramos sobre ese material, pero la fotografía nos permite posar la vista sobre un solo momento (un fotograma, si lo vemos desde el punto de vista fílmico), que ha sido tomado de esa manera por alguna razón. Ya Margaret Mead puso su atención sobre este hecho cuando estableció las bases (aunque no tuvo una continuidad en trabajos posteriores) en la actual antropología visual. Este hecho no significa que siempre que miremos unas fotografías nos van a dar la misma impresión. No es lo mismo observar una fotografía de tus padres de jóvenes cuando eres adolescente, adulto o cuando ya han fallecido. Una fotografía antigua, de una familia pobre de México, por ejemplo, a principios de los años XX, puede motivarnos mucho más que la fotografía de una de una familia pobre en la actualidad. Porque las fotografías, por representar un momento congelado en el tiempo, son un recurso para acercar el pasado, para volver a mirar ese momento y recordar qué pasó, en que época estábamos (recordemos aquí a Barthes). En el cine documental, es muy común que en un momento dado se pase de la imagen en movimiento a una imagen fija (que puede estar animada por el zoom), y escuchar una voz en off que habla sobre ella. Es una técnica utilizada para provocar la reflexión en el espectador y normalmente hace referencia a momentos pasados. También sucede en el cine de ficción⁴¹. Porque

⁴¹ Pienso especialmente en la película *Smoke* (2004) de Wayne Wang, con guión de Paul Auster. En un momento de ésta, un personaje observa unas fotografías que en principio no le provocan ninguna reacción, ya que son de extraños, pero esto cambia cuando aparece una fotografía de su mujer, muerta un año antes en un atraco a un banco. En este momento, el personaje se

la fotografía, con su silencio característico, nos permite pensar, observar detenidamente, si es que la imagen que ponen ante nuestros ojos lo requiere. Ésta hace siempre referencia a un pasado, mientras que el cine retrata el futuro, lo que vendrá después. En una parte de su libro, Berger y Mohr (1982) hacen énfasis en este aspecto:

Between the moment recorded and the present moment of looking at the photograph, there is an abyss. We are so used to photography that we no longer consciously register the second of these twin messages- except in special circumstances: when, for example, the person photographed was familiar to us and is now far away or dead (1982: 87).

En el libro de estos autores encontramos una serie de 150 fotografías, sin texto escrito, acerca de la mujer campesina, realizadas a partir de una extensa presencia en el campo, que se extendió durante siete años. Éstas se encuentran junto con otros apartados del libro, en las que, por una parte, Jean Mohr trata acerca de la experiencia como autor de estas fotografías, y por otra, John Berger habla de la representatividad de la imagen fotográfica, de su capacidad de mostrar de manera compleja una realidad determinada, en este caso, de los campesinos y sus vidas. Con las fotografías no pretenden mostrar un reportaje, sino, como dicen ellos, un “trabajo de imaginación” (Berger y Mohr, 1982: 7), en el que no sólo se muestran fotografías de esta mujer, sino pensamientos relacionados que los autores del libro han sentido con respecto a la experiencia que han vivido conociendo a estas personas, y su entorno. Lo interesante de su “manera de mirar”, es que no proponen una guía, y por ello no añaden palabras y dejan que el espectador imagine, que llegue a la percepción por su propio camino, que invente su propia historia. Es una propuesta que puede o no estar en consonancia con nuestras investigaciones, pero que es necesaria pues da una alternativa de conocimiento más allá de lo reportajes fotográficos al uso, que

suelen ofrecer una continuidad a la historia, que establecen unos parámetros narrativos muy parecidos los unos a los otros.

Para que las fotografías tengan un significado y puedan crear estas historias de las que hablan Mohr y Berger, los investigadores debemos colocarnos frente a una imagen interrogándola en torno a tres aspectos:

¿De qué es la imagen, cuál es su contenido?

2. ¿Quién la tomó o la hizo, cuándo y cómo?

3. ¿Cómo llegó a tenerla otra gente, cómo la leen, qué hacen con ella?

(Banks, 2001: 7).

Estas tres preguntas englobarían los diferentes puntos de vista que hemos de tener en cuenta al trabajar con fotografías, ya sea previamente seleccionadas de un archivo, o las que se producen durante el trabajo de campo: el que toma la foto, lo que aparece en ella, y el contexto en que esta relación se produce. Normalmente, cuando observamos una fotografía, el contexto en que fue producida es diferente al que nos encontramos en ese momento, con lo que los significados cambian, y es necesaria una reflexión, y una investigación, sobre este hecho. Por ejemplo, algunos científicos sociales, como Jesús de Miguel y Carmelo Pinto (2002), han analizado reportajes fotográficos tradicionales, en este caso el de Eugene Smith, conocido fotógrafo norteamericano que publicó en 1951 un reportaje en la revista *Life*⁴² sobre el pequeño pueblo de Deleitosa (Cáceres, Extremadura), como ejemplo del “ser español” en una época de pobreza y aislamiento. Los sociólogos en este trabajo estudian por una parte el proceso vivido por el fotógrafo para elegir el lugar del reportaje y llevarlo a cabo y, por otro, las consecuencias y el impacto que su presencia tuvo en este pueblo, y la imagen que se dio allí donde llegaban revistas gráficas (esta es la época de mayor auge de este tipo de publicaciones) a personas que veían el mundo a través de estas imágenes impresas en papel. Estas imágenes han de ser vistas tanto desde un punto de vista histórico como social, para entender su significado y los sesgos

⁴² El nombre completo del reportaje fue: A Spanish Village: It lives in Ancient poverty and Faith.

que se producen por la reproducción de un punto de vista personal como el del fotógrafo, y el medio de comunicación al que representa.

Esto, en referencia a las fotografías que no han sido creadas expresamente durante el trabajo de campo, sino que surgen de diversas fuentes, en este caso de la misma historia de la fotografía y el rico patrimonio que nos ha legado y que transmite diferentes ideas sobre aspectos sociales en diferentes épocas históricas, como hemos visto ejemplificando en los primeros apartados de este capítulo teórico.

Otra variante de investigación con imágenes que nos interesa especialmente en este apartado, tal como vimos en las definiciones de Ardèvol y Banks, es la que utiliza fotografías que han sido tomadas durante el trabajo de campo, es decir, la fotografía como técnica de recogida de datos. En este caso, el investigador obtiene una información muy valiosa para el análisis, ya que puede observar las interacciones que la cámara provoca desde el primer momento en que hace su aparición, con lo que puede registrar todo el proceso de trabajo tanto en imágenes como en palabras. Eso sí, las fotografías que se producen siempre tendrán que ser vistas a la luz de los sesgos que nuestra propia presencia crea, por lo que tendremos que ser conscientes de lo que supone introducir una cámara en el escenario en que se desarrolla el estudio. Aunque en un principio no sepamos cómo pueden reaccionar las personas al notar la presencia de la cámara, siempre debemos tener en cuenta al planificar la investigación que es un elemento con energía propia, que genera unas interacciones especiales. No se trata de llegar y ponerse a tomar fotografías inmediatamente, enseguida daríamos cuenta de una serie de reacciones que pueden ser negativas para llevar a cabo un acceso exitoso al campo; las personas pueden molestarse o rechazar nuestra presencia, aunque también podemos encontrar una reacción positiva que facilite este acceso.

Tal como afirmó Sontag, *"fotografiar es conferir importancia. Quizás no haya tema que no pueda ser embellecido; es más, no hay modo de suprimir la tendencia intrínseca de toda fotografía a dar valor a sus temas"* (2007 [1973]: 49) Esto puede suponer que surja un interés por parte de los informantes sobre por

qué se está fotografiando, e incluso que nos recomienden dónde ir a fotografiar aquello que nos interesa (o mejor dicho, lo que les interesa a ellos, lo cual puede suponer un dato interesante). Porque no se trata de ir con la cámara a un escenario concreto y ponerse a tomar fotografías sin más. Hemos de observar previamente la realidad que estamos estudiando, para luego regresar con la cámara y saber qué nos interesa fotografiar y cómo podemos hacerlo. No podemos pretender llegar, por ejemplo, a la plaza de un pueblo, y ponernos a fotografiar sin saber bien qué estamos buscando. Si queremos encontrar, por ejemplo, espacios en que se producen contactos interculturales, tendremos que haber observado previamente cómo y cuándo se desarrollan estos espacios, para ser capaces de captarlos con nuestra cámara. Una vez hechas las imágenes, podemos montar una proyección para aquellas personas interesadas, o utilizarlas para explicar qué estamos haciendo y decirles, "mira, me interesa esta plaza", por ejemplo. La persona podrá mirar las imágenes y decir si los conoce, quiénes son los que aparecen. A partir de ahí podemos preguntarle cómo tomaría ella la fotografía, en qué momento del día, cuándo suele acudir ella, porque le gusta/ no le gusta el espacio, entre otras cuestiones que estén relacionadas con la investigación. La fotografía es un material fácil de compartir, característica que el diario de campo o las reflexiones teóricas no tienen, dependiendo la audiencia a la que se las queramos transmitir nuestras intenciones. La investigación visual nos proporciona estas estrategias que se sumergen en un trabajo comprensible para todos, a partir del cual emitir opiniones y crear dinámicas concretas de relación en torno al hecho fotográfico. Podemos establecer infinidad de estrategias, pero siempre conociendo previamente el espacio y siendo conscientes que las personas se sienten observadas, vigiladas, cuando les miras a través de una cámara y que, de este modo, nuestra presencia se hace evidente y nuestros objetivos pueden ser malinterpretados.

Como apunta Sarah Pink (2001) en contraste con el solitario diario del etnógrafo, las fotografías tomadas durante el trabajo de campo pueden hacerlo más comprensible para los informantes y enlazar más cercanamente con su propia experiencia (2001: 35). Esta autora analiza el trabajo que llevó a cabo en

torno al mundo de los toros, concretamente alrededor de la figura de la torera Cristina Sánchez, y reconoce que acabó siendo la fotógrafa “oficial” en algunos círculos, lo que le dio una buena excusa para estar presente en lugares que de otro modo habrían sido inaccesibles. Pink insiste en que la reflexividad es absolutamente necesaria en este tipo de etnografía (aunque no exclusivamente), especialmente en tres direcciones:

First, developing a consciousness of how ethnographers play their roles as photographers in particular settings (...) secondly, a consideration of how these choices are related to the expectations of both academic disciplines and local visual cultures; and thirdly, an awareness of the theories of representation that inform their photography (2001: 72).

Esta reflexividad ha de estar presente desde el primer momento, es decir, desde que planificamos el uso de los medios audiovisuales en la investigación, en este caso como técnicas de recogida de datos. Tal como apunta Jorge Grau (2000), sea cual sea la técnica que se vaya a utilizar, la investigación en antropología visual debe partir de esta planificación inicial que incluya el uso de herramientas audiovisuales y que justifique el por qué de esta decisión. Uno de los problemas que personalmente he encontrado en un principio al decidir utilizar la fotografía en el trabajo de campo, tiene que ver con el peligro de caer en el error de reproducir ciertos “clichés” aprendidos a través del estudio y visualización de imágenes publicitarias o documentales, ya que la imagen fotográfica es utilizada por muchas otras profesiones, con fines muy diferentes a los nuestros. Este problema puede reproducirse por la desorientación inicial a la hora de decidir de qué fuentes beber y el planteamiento acerca de nuestro papel en la investigación, que puede confundirse con el de otras profesiones. La fotografía documental, o el fotorreportaje, podría en cierto modo equipararse con el trabajo que se realiza en una investigación social, ya que muchos de los temas que tratan son también de interés para sociólogos, antropólogos, psicólogos o historiadores. El punto de inflexión, aquello que nos diferencia de estas profesiones, se encuentra en diversas categorías que tienen que ver

fundamentalmente con los objetivos, con la relación entre fotógrafo y fotografiados, y el uso posterior que se le dará a estas imágenes. La fotografía documental, aunque es una fuente de la que podemos beber los antropólogos, siempre ha de ser relativizada y analizada a la luz de las maneras en que esa persona realizó su trabajo, y las finalidades del mismo. Ésta es una tarea difícil, ya que normalmente no se explica cómo fue el proceso, cuál la relación con las personas que aparecen, aunque aparecen investigaciones como la que hemos nombrado acerca del trabajo de Eugene Smith, que suponen un ejemplo en este tipo de investigaciones. Podemos aprender de estos fotógrafos en lo que respecta al visionado de sus obras y las lecturas derivadas de éstas, pero siempre que utilicemos la fotografía en la investigación social debemos plantearnos unos objetivos adecuados a ésta, que busquen generar un conocimiento y responder a ciertas cuestiones problemáticas para nuestra disciplina. En el caso de esta investigación, como hemos visto, parto de una pregunta relacionada con la adecuación de una metodología en la que las cámaras de fotos pasan a manos de los participantes, con el objetivo de analizar sus imágenes y extraer una serie de conclusiones sobre las formas de autorrepresentarse a través del medio fotográfico. En el siguiente apartado trataré acerca de las implicaciones de este tipo de investigaciones, y los diferentes autores que trabajan con esta metodología.

2.4 El uso de los medios audiovisuales como generadores de procesos participativos y colaborativos. Diferentes experiencias desde el ámbito académico y social.

Para llegar a hablar de una metodología participativa o colaborativa en la investigación social con medios audiovisuales hemos recorrido un camino que nos ha llevado a analizar, en primer lugar, el desarrollo histórico del medio fotográfico y, en segundo lugar, los estudios sociales que han trabajado en torno a él y su presencia en la disciplina antropológica hasta nuestros días. Éste recorrido tiene como objetivo dibujar un camino clarificador hacia cuestiones relacionadas con la capacidad de estos medios para registrar la alteridad, con la

posición del investigador y las consecuencias de su presencia a la hora de producir un material fílmico, sonoro o fotográfico, y la posibilidad de transferir los medios y producir un trabajo compartido, participativo, en que todas las personas implicadas se sientan identificadas con el proyecto y caminen hacia objetivos comunes. Las ideas positivistas acerca de los medios audiovisuales se confrontan con las voces que demandan un uso de la imagen fotográfica como espacio de diálogo, en el que nada está probado, sino que deja las puertas abiertas para diferentes análisis y narrativas, que se contraponen unas a otras dando lugar a constantes cambios en las maneras de mirar esas imágenes. Estas cuestiones tienen que ver con los cambios en la manera de entender el acercamiento a la alteridad desde la disciplina antropológica, con las fronteras borrosas entre unas y otras metodologías y las profesiones que las utilizan, con la capacidad de generar conocimiento de muy diferentes maneras y perspectivas. Por ello, al tratar acerca de los procesos participativos y colaborativos tenemos que tener en cuenta que hablamos de una evolución general del conocimiento antropológico y las maneras de llegar a él. También, en este caso, trataremos acerca del medio fílmico, ya que importantes autores lo han utilizado desde una perspectiva compartida, y es absolutamente necesario hacer referencia a ellos para sentar los precedentes de una esta perspectiva que cada vez más se hace presente en proyectos académicos, y que bebe en muchos casos (o se desarrolla) en ámbitos de intervención social, como pueden ser los del Tercer Sector.

El material fílmico con el que comenzaremos esta aproximación a un uso de los medios audiovisuales de manera participativa será el de Robert Flaherty, especialmente su película *"Nanook of the North"*, de 1920. En ésta encontramos la historia de una familia Inuit que vive ("sobrevive" dirá Flaherty) en las llanuras heladas de Alaska, un ambiente hostil al que ellos están perfectamente adaptados. Una de las finalidades obvias de Flaherty fue mostrar esta capacidad de adaptación, utilizando diferentes narrativas que transmitieran la dureza y valentía de estas personas, que viven con muy poco recursos y que, igualmente, son felices. A pesar de que el resultado nos muestra más de la cultura de Flaherty que la del grupo Itivimuit, en este filme el director puso especial cuidado en

contar en todo momento con la ayuda de las personas representadas, proyectando sobre el terreno lo que iba grabando y escuchando los comentarios que los protagonistas tenían que hacer sobre las escenas. Hay que pensar aquí en las dificultades que planteaba trasladar todo un equipo hasta este recóndito lugar donde apenas llegaba la energía eléctrica, y por ello valorar la experiencia de Flaherty dentro de este contexto, y época histórica. Eso sí, cuando miramos esta película no debemos perder nunca de vista la ideología que transmitía, ofreciendo a los ávidos pobladores de las sociedades industrializadas una muestra de la bondad de aquellos que viven en comunión con la Naturaleza. Lo que Flaherty aporta al panorama del uso de los medios audiovisuales para conocer la alteridad cultural es la idea de proceso compartido, de entendimiento común, de interés mutuo por acercarse y conocer las características del otro. Este director, geólogo de profesión, consiguió mostrar una pequeña parte del mundo a partir de una visión cercana, alejada de concepciones evolucionistas y que se centra en la empatía y el interés mutuo por conocer diferentes culturas. Ha recibido diversas críticas relacionadas con el falseamiento de la realidad (por ejemplo, en la escena en que se graba el interior del iglú, que no muestra que éste fue construido especialmente para la escena, ya que sólo está formado por una mitad, lo que permitía grabar el interior) y con la desigual repartición del éxito, que fue todo para Flaherty y se tradujo en unos beneficios de los que Nanook no participó en ningún momento. Tener este conocimiento es necesario, pero es indudable que con esta película Flaherty abrió las puertas a nuevas maneras de utilizar la cámara de video a la hora de registrar una realidad concreta, y sentó las bases del cine documental.

Uno de los herederos de esta manera de hacer fue Jean Rouch, el antropólogo-cineasta más conocido a través de su diversa filmografía, producida desde los años 40 hasta su muerte en 2004. Ésta se desarrolló sobre todo en los países de África del Oeste (Niger, Ghana, Costa de Marfil), aunque también en su país natal, Francia. Además de Flaherty, Rouch señalará como influencia directa la forma de trabajar del director de origen polaco Dziga Vertov (1896-1954), en concreto la perspectiva del director denominada como "Kino-Okí" (cámara-ojo) y

Kino-Pravda (cámara-verdad) y la filmación directa, con una cámara que se mueve continuamente y cambia de perspectiva buscando los planos más extremos, en busca de las escenas que explícitamente quiere mostrar al público. El montaje y sus diversas variantes serán también fuentes de las que beberá Rouch, a través de la explicitación que Vertov introdujo en sus películas al mostrar las maneras de trabajar con el montaje (que, en esta época, se realizaba cortando directamente la película). La relación de Vertov con el público fue un aspecto que también buscaba Rouch, ya que el director ruso tenía la clara intención de comunicar diferentes ideas revolucionarios y críticas a toda la población, especialmente ésa que tenía un capital cultural bajo, analfabeta, que se encontraba sometida. Rouch buscará un equilibrio entre ambas concepciones a la hora de registrar hechos culturales a través de la cámara de cine, entre el método compartido y participativo de Flaherty y la intencionalidad, creatividad y expresividad del cine de Vertov. De esta manera, nos dirá que hay que pasar un tiempo amplio en el campo (tal como hizo Flaherty) y no imponer un guión a la película, sino dejar que lo imprevisto se muestre, y en ello intentar encontrar un pequeño destello de verdad (estrategia que encontramos en Vertov). Esa estancia amplia en el campo, en la que el antropólogo entra en conocimiento con la comunidad a estudiar, nos dará la suficiente seguridad como para poder dejarnos llevar por la improvisación, ya que de otra manera sería imposible que sucediese nada significativo frente a la cámara o que las personas desconfiasen de ella y la rechazaran.

Rouch rechaza frontalmente las concepciones positivistas del medio fílmico, que dan por hecho que todo aquello recogido de esta manera se convierte automáticamente en documento, asegurando que aquello que vemos es la realidad, aunque haya estado obviamente manipulada por una persona con un bagaje cultural concreto. El director dirá que esta corriente está profundamente marcada por un sentido de dominación y superioridad por parte de los investigadores hacia los investigados, denominados como "objeto de estudio". El antropólogo rechazará esta manera de hacer y se dirigirá hacia lo que ha llamado antropología compartida (shared anthropology):

The observer is finally coming down from his ivory tower; his camera, his tape recorder, and his projector have led him –by way of a strange initiation path- to the very heart of knowledge and, for the first time, his work is not being judge by a thesis committee but by the very people he came to observe (en Hockings, 1974: 96).

Esta concepción deriva en parte de la mayor facilidad de los materiales audiovisuales para ser compartidos con los informantes. El lenguaje académico que utilizamos, y la extensión de nuestro análisis, es difícil de transmitir en determinado contextos. A través de las imágenes fijas, o del video, podemos compartirlo sabiendo que utilizamos un mismo lenguaje, y de esta manera entender la manera que tienen de transmitir visualmente, a través de un debate surgido en torno al producto visual creado durante el trabajo de campo. Cuando Jean Rouch presentó a sus informantes la película *"Bataille sur le grand fleuve"* (1951) (Stoller, 1992) recibió una respuesta clara de los protagonistas con respecto a la escena en que se cazaba el hipopótamo: no había que poner música (él había incluido música clásica a esta escena) ni narración, porque entonces es imposible cazar, ya que se ahuyentaría al animal. En ese momento, Rouch entendió que el fin último de un film etnográfico no es que quede realmente bonito, y que pueda ser consumido por el gran público. Un film antropológico, o una serie de imágenes tomadas en el campo, deben realizarse *con* las personas que estudiamos, no *sobre* ellas. Hay que adecuar nuestra práctica al terreno que estudiamos, no se trata de llegar, recoger las imágenes y marcharse, sino de vivir un proceso compartido que cada vez sea más clarificador y permita crear películas que sean, en primer lugar, significativas para las personas representadas. Jean Rouch es un ejemplo de la constancia y el inconformismo con respecto a una serie de cánones que se le presuponen a la investigación social. Por ejemplo, utilizar la voz en off en primera persona, o que el director apareciera en la película eran cuestiones hasta entonces tabú en la filmación de hechos documentales. Con la explicitación de esta presencia en el campo, Rouch continúa apostando por un cine basado en la *sinceridad*:

Per a Rouch l'objectivitat no s'ha de entendre com l'adequació del film a una suposada veritat inherent al món, sinó, sobretot, com una conseqüència de la reflexivitat, es a dir, del fet de posar de manifest els mecanismes utilitzats durant el rodatge així com el caràcter essencialment interpretatiu de tota pel·lícula etnogràfica (Canals, 2008: 10)

Son muy numerosos los ejemplos fílmicos en los que Rouch explicita esta reflexividad, pero me quedaré con el de la *Pyramide Humaine* (1959), ya que ha sido una de las películas de este investigador que más me ha inspirado en mi propio trabajo. Como suele ser común, al principio de la película escuchamos su voz, que habla en primera persona acerca de la juventud en Abiyán, capital de Costa de Marfil en aquel momento, y la relación que se establece entre alumnos blancos y negros en las clases. El director escoge un grupo de 20 alumnos de primero de bachillerato y les propone hacer una película en que se muestre el racismo existente y la difícil relación entre alumnos europeos y africanos. En esta película cada uno ejercerá un papel, desde los permisivos con este tipo de relaciones hasta los que se muestran totalmente contrarios. Primero aparece ante la cámara con los alumnos europeos y les explica su idea, tras lo que ellos expresan sus inquietudes, sobre todo en lo que tiene que ver con su capacidad para poder llevar a cabo el experimento. Después aparece su reunión con el grupo de jóvenes africanos, que también expresan alguna inquietud, pero que acaban aceptando el reto. Tal como dirá desde el comienzo el director, *"en lugar de reflejar la realidad, esta película crea otra realidad (...) la improvisación constante es la única regla"*. Con esto hace alusión a lo que denominó *etnoficción*, que es la búsqueda de una realidad que surge a partir de esta improvisación, y que está en manos de los propios protagonistas de la película, que decidirán cómo representarse en todo momento. Esto lo vemos igualmente en la película *"Moi un noir"* de 1958, realizada también en la capital de Costa de Marfil, esta vez con un grupo de jóvenes migrantes que en su mayoría provienen de Níger y que buscan aquí un trabajo y un futuro. Volviendo a la *Piramide Humanine*, vemos cómo se va desarrollando una historia, un drama, que pasa

por diferentes fases. Desde el debate entre un grupo y otro, en que vemos las diferentes posiciones que rechazan o alientan la mezcla, hasta la realización de este encuentro y las consecuencias del mismo, que desenlazan en un final dramático. El objetivo de Rouch tiene que ver con crear una reflexión tanto en los propios protagonistas del filme como en el público que lo vea, dejando lugar a un espacio creativo de intercambio que será el que permita que los hechos se desarrollen y lleven a una reflexión final sobre el tema. Tal como apunta Rouch en voz en off al finalizar la película, mientras vemos imágenes de una despedida en un aeropuerto:

¡Qué más da una historia verosímil o copiada! ¡Qué más da la cámara o el micro! ¡Qué más da el director! ¡Qué importa si durante estas semanas ha nacido una película o si esta película no ha existido! Lo que ha ocurrido alrededor de la cámara es más importante (...) Lo que muchos años yendo a clase juntos no consiguieron, lo ha conseguido una simple película con su improvisación cotidiana. Para todos estos jóvenes africanos y europeos la palabra racismo ya no significa nada. La película acaba aquí, pero la historia no se ha terminado.

Esta transgresión de Rouch, este paso de las fronteras que deja lugar a la creatividad y a que los protagonistas de la película tengan iniciativa a la hora de representarse es lo que se incluyó en la corriente francesa del cinema-verité, que en el caso de Rouch es *“una etnografía de las narrativas culturales y el testimonio de un encuentro particular, explicado mediante la imprimación declaradamente subjetiva de la intervención del autor”* (Grau, 2005: 5)

Como vemos, aunque Jean Rouch se especializó desde un comienzo en ritos de posesión del Oeste de África (Niger, Ghana) su práctica se desarrolló también en otros ámbitos, como acabamos de ver, por ejemplo el racismo entre los jóvenes blancos y negros o la vida en la sociedad urbana de París en los años 60⁴³. Eso sí, la cuestión africana estuvo presente de un modo u otro, e incluso se le llegó a acusar de ser poco crítico o ambiguo en relación a la colonización y

⁴³ Chronique d'un été (1960), película realizada junto a Edgar Morin.

descolonización de estos territorios, teniendo en cuenta que él era francés y se suponía que debía tomar alguna posición con respecto al tema. Él, diría, no tenía nada que hacer en ese sentido, pues eran los propios africanos quienes lo vivían cotidianamente y eran ellos los que realmente lidiaban con los cambios que se estaban produciendo, por lo que producían sus propios cambios.

Lo que nos interesa finalmente del cine de Rouch, es el proceso y la conciencia de que la etnografía no se basa en un sistema unidireccional por el cual el investigador llega a un terreno, recoge unos datos, se va y los muestra a una comunidad científica. El verdadero compromiso de Rouch está en sentar las bases de un cine comprometido (cine-sinceridad), en el que no es tan importante la forma como el contenido. Un cine que ha de ser aceptado por las personas representadas, las cuales participan en el proyecto y se ponen de acuerdo para poder llevarlo a cabo. La presencia del director-antropólogo es también evidente en todas las etapas, y no pretende esconderse tras una realidad pretendidamente objetiva, sino que muestra su intervención, su posición, los sentimientos que le mueven a realizar la película. Para Rouch, *"Film is the only method I have to show another just as I have seen him"* (en Hockings, 1974: 95) La cámara, como explica en sus escritos que, aunque escasos, nos dan una idea clara de su manera de entender el cine etnográfico, le da la excusa para poder estar en el terreno, hace más comprensible su presencia. Por ejemplo, en los rituales de posesión que grabó de la comunidad Songhay-Zarma, de Níger, la cámara le convertía en uno más, pues:

For the Songhay-Zarma, who are now quite accustomed to film, my "self" is altered in front of their eyes in the same way as is the "self" of the possession dancers: it is the "film-trance" (ciné-transe) of the one filming the "real trance" of the others (Rouch, 2003: 99).

Tal como expresa Rouch, el hecho de ser uno más, de verse poseído por su otro "yo", le permitió asistir a estos rituales y poder grabarlos. Los materiales que llegan hoy a nuestras manos (lamentablemente, en mucha menos cantidad por la mala distribución de su filmografía) son testigos de rituales que quizá ya no existan o que definitivamente se han transformando dando lugar a otras

prácticas. Pero más que querer salvaguardar estos rituales, lo importante para Rouch era la experiencia etnográfica, lo que sucedió durante el rodaje de esas películas, ya que es lo que supone una cuestión significativa para las personas que en ellas aparecen. Tal como expresa Canals (2008),

Rouch deia que les pel·lícules etnogràfiques no haurien de tenir final, ja que representen un cinema de la vida, i la vida és, essencialment, un viatge continu i inabastable, fet de projectes inconnexes, de contradiccions, de canvis de sentit (2008: 2).

La reflexión con la que nos quedamos para finalizar este breve recorrido por el trabajo de Rouch tiene que ver con la pregunta que el investigador debe hacerse desde un principio, al comenzar una investigación, y que tiene que ver con cuestionarse para quién hacemos una película y para qué, por qué y para quién ponemos la cámara entre un grupo de personas (1974: 94). La respuesta de estas preguntas nos llevará a saber cómo tenemos que hacer la investigación que siempre pasará, inevitablemente, por una estancia prolongada en el campo y un entendimiento con las personas a las que se va a representar en ella.

Aunque con contenidos y finalidades muy diferentes a los de Rouch, es inevitable hacer alusión al trabajo de Sol Worth y John Adair con un grupo de indios Navajo en Arizona. El trabajo en el que mostraron sus investigaciones, *Through Navajo Eyes* (1972) se centra en analizar cómo un grupo social homogéneo construye la técnica cinematográfica a partir de la transferencia de los medios necesarios para ponerla en práctica, entendiéndola como un constructo socialmente elaborado. Según sus hipótesis, poner la cámara cinematográfica en manos de los informantes y mostrarles los rudimentos de su uso supone la captación de su propia visión de su mundo lejos de un punto de vista ajeno, que sería la que obtendríamos si la cámara estuviera en manos de los investigadores:

If a member of the culture being studied could be trained to use the medium so that with his hand on the camera and editing equipment he could choose what interested him, we would come closer to

capturing his vision of his world (1972: 14) (las negritas son de los autores).

Al fin y al cabo, nos dirán, el lenguaje visual a través de la cámara se aprende, y lo que ellos pretenden es analizar cómo, una vez aprendido este lenguaje, los Navajo lo utilizan, al igual que podría hacerse con el análisis de cualquier sistema de comunicación simbólico, como el lenguaje, la música, el arte, etc. Por ello, engloban esta investigación dentro de los “estudios de la comunicación” y su principal finalidad es analizar las imágenes de los Navajo para determinar qué manera tienen ellos de ver a través de la cámara de video.

Los autores asumen desde un principio que una película hecha por una persona ajena a una cultura mostrará más sobre el investigador que sobre las personas filmadas, y la transferencia de medios da la oportunidad necesaria para que ese sesgo no aparezca:

We do because it never occurred to us that “they” ought to be doing it, that “they” can do it, and most importantly that when “we” do it we are showing a picture of our world and salvaging a culture not of others but of ourselves. Our record of them might very well be a record of us (1972: 253-254).

En las conclusiones argumentan que existe una manera de mirar común que tiene que ver con una narratividad parecida a la de los sueños, presentes en todos los seres humanos y culturas. Nos dirán que ese flujo de imágenes justifican una misma narratividad y que por ello lo que han obtenido con las imágenes de los Navajo es su propia visión del mundo, a pesar de que la construcción de las imágenes sea similar a la de otro tipo de películas o propias de la cultura occidental.

El problema principal de su trabajo estriba en que los investigadores “enseñan” a los informantes una manera determinada de comunicar (“*teaching people to communicate through film*” (1972: 254), pero en ningún momento explicitan que esto pueda suponer un sesgo para la investigación que llegará a mostrar lo que efectivamente ellos quieren evitar: una visión de los Navajo pero

a través de los ojos de los investigadores. Es aquí donde este trabajo pionero recibió sus máximas críticas: en eludir los sesgos que la presencia del investigador crea además de la inclusión de un instrumento ajeno a la comunidad, como es la cámara de video, que ha sido introducido directamente en el campo sin que se haya dado un trabajo de campo previo que mesure las consecuencias de este hecho. Los autores muestran una postura pretendidamente objetiva cuando está claro que su presencia causó una serie de dinámicas en el terreno que les incluyen a ellos mismos, teniendo sobre todo en cuenta que estaban poniendo en manos de las personas un objeto que tiene un valor simbólico y que por ello crea desigualdades cuando se plantea este tipo de proyectos. De esta manera, el objetivo de los autores de mostrar "la forma de mirar de los Navajo" queda incompleto en el momento en que sus explicaciones eluden tratar acerca de la presencia del investigador y la cámara de video en el campo, cuando pretenden obtener unas conclusiones científicas de un proceso que no se ha hecho explícito. Más bien podríamos decir que lo que obtuvieron fue "la forma de mirar de los Navajo a través de la intervención de los investigadores, en base a sus propias concepciones relacionadas con una sola única manera de mirar, la suya propia". A pesar de estas críticas, este proyecto sienta las bases de otros estudios que han utilizado esta manera de acercarse a una realidad pero que, en esta ocasión, no pretenden realizar un análisis comunicacional de las imágenes por sí mismas, como si los informantes tuvieran una manera particular de mirar que sólo se da así en su cultura, sino que se interesan por el proceso y por las narrativas en torno a las imágenes que los participantes de la investigación obtienen a través de su propia práctica.

Un proyecto similar, y más actual, al que he podido tener acceso lo realizó Sarah Corona (2002) en la Sierra Madre mexicana, con una población de jóvenes indígenas huicholes. Esta autora tenía como objetivo principal comprender las fotografías realizadas por ellos como producción de significado de esta comunidad, a través de un análisis temático, semiológico y discursivo de las imágenes. Se introdujo en el terreno a través de su rol como profesora de castellano, negociado con la comunidad a cambio de poder realizar el taller de

fotografía con jóvenes y llevó a cabo la investigación a través de las fotografías tomadas por éstos y las entrevistas realizadas tras una selección de las fotografías que la investigadora reconoció como significativas para el análisis. La autora reconoce el error de pensar que este experimento muestra, sin ningún tipo de duda, una “manera de mirar” específica, ya que,

Sería ingenuo de mi parte pensar que las fotografías son expresiones “puras” del mundo huichol; aunado a que toda representación es convencional, la interacción es múltiple: entre la tecnología fotográfica, la voz del fotógrafo y la presencia del destinatario (2002: 37).

A través de estas imágenes y las narrativas creadas a partir de ella, extrajo una serie de conclusiones acerca de la manera de mirar fotográficamente de los huicholes, aunque es precavida a la hora de arrojar sus conclusiones. Entre ellas: *“En el caso huichol, su cosmogonía, su historia, su entorno geográfico y social, la disciplina de su mirada, marcan fielmente el recorte que su ojo hace a través del objetivo”* (: 40) Esta afirmación está hecha en base a un conocimiento mayor de la cultura huichola, a partir del cual se analizan las imágenes. No se trata de tratarlas como producto final de la investigación, como podemos ver en Worth y Adair, sino como una técnica de aproximación, una manera de entender cómo se producen esas imágenes y cuáles son las significaciones que, en base a las narraciones de los propios participantes, se evocan a través de ellas.

Hay que decir en este punto, tras analizar algunos de los trabajos más significativos en esta vertiente participativa de la Antropología realizada a través de medios audiovisuales que, aunque encontramos proyectos que transfieren estos medios a los participantes, no se ha realizado un esfuerzo por establecer una serie de bases teóricas en las que se trate acerca de unos “mínimos” para esta metodología, quizá por las negativas críticas que recibió, lo que ha hecho que en general quede relegado de los principales análisis teóricos de la Antropología Audiovisual actual. Eso sí, esta metodología cada vez se hace más popular y por ello encontramos diversas experiencias reproducidas en artículos académicos que pueden acercarnos al estado de la cuestión actual acerca de esta

manera de investigar. Los materiales a los que he tenido acceso en revistas académicas especializadas se sitúan entre los años 1996 y 2010, lo que me hace plantearme una nueva dirección en la que esta metodología está adquiriendo un estatus dentro de la disciplina antropológica, aunque todavía es necesario continuar por este camino y seguir publicando materiales que expliquen los procesos vividos a través de ella y los resultados obtenidos. Parto de la base de que es una manera de proceder que a día de hoy debe ser justificada y que no ha adquirido todavía la suficiente validez como para ser aceptada como técnica de investigación, que puede conjugarse con otras que sí son comúnmente utilizadas, como la observación participante y la entrevista.

Antes de pasar a nombrar estas experiencias, y aunque no profundizaremos aquí en este tema, hay que decir que una importante fuente de la que beben estos proyectos está basada en la filosofía de Paulo Freire⁴⁴ y el trabajo que llevó a cabo con comunidades marginadas de Brasil. Este educador sentó las bases de las teorías que hoy se utilizan profusamente en el ámbito pedagógico y que apuestan por dejar que sean las propias personas oprimidas las que desarrollen su propio cambio, es decir, no educar de una manera unilineal (el profesor es quien sabe, las personas son ignorantes y reciben esa sabiduría), sino aprovechar el conocimiento de esas personas para que sean ellas las que expresen su propia voz y las que, a partir de una serie de herramientas que el educador “acompañante” de este proceso les ofrece, puedan generar procesos de cambio que surgen de la propia comunidad. Esta gestión de los procesos llevará a un empoderamiento de estas poblaciones, que ejercitarán estas nuevas maneras de comunicarse y serán conscientes de su propia capacidad para generar los cambios que ellos y ellas consideren necesarios. La lectura, la escritura, el discurso, el dibujo, los medios audiovisuales, son algunas de estas herramientas que se utilizan de manera creativa para que las personas se apropien de ellas y puedan hablar desde sí mismas, no desde los medios gubernamentales que les oprimen y frenan su propio cambio. En este caso, la fotografía fue utilizada por el propio Freire y por muchos de sus seguidores, aún hoy en día, por lo que

⁴⁴ Pedagogía del oprimido (1995), entre otros.

encontraremos alusiones a su obra en trabajos de todo tipo, entre ellos los que se insertan en la disciplina antropológica.

El primero de estos trabajos, y quizá el que más influencia ha tenido en los autores que trabajan en esta línea es el de Wang, Burris y Yue Ping (1996) y su técnica denominada como "fotonovela" (*photo novella*). Aunque trataremos más adelante de una ONG que basa su intervención en esta metodología, en este momento trataré acerca de la investigación realizada por estas tres antropólogas dentro del ámbito académico. Su trabajo está basado en la intervención con mujeres que viven en el ámbito rural chino, en la provincia de Yunnan. Uno de los objetivos de este proyecto fue crear un material fotográfico realizado por estas mujeres pudiera servir para mostrar una realidad a los políticos de la zona, para que fueran conscientes de sus dificultades a la hora de conjugar el trabajo y la atención sanitaria, suya y de sus hijos. Los otros objetivos tenían que ver por una parte, con empoderar a estas mujeres para que registraran estos aspectos de sus vidas y por otra, aumentar su conocimiento acerca del estatus de la salud de las mujeres en su zona. Estos tres objetivos son entendidos por las autoras como educativos, ya que se trata de transmitir un conocimiento (el uso de la fotografía documental) y a partir del mismo producir cambios en sus maneras de pensar y entender las problemáticas que viven. La base de la que parten es que no hay nadie más adecuado que las propias mujeres para llevar a cabo este trabajo, ya que son ellas las que sufren las injusticias propias de su condición de mujeres y madres trabajadoras. Tal como dirán las autoras:

In photo novella, Chinese village women are visual anthropologists. They use photography to record images to which outsiders are much less likely to have access. They are lay anthropologists as well. They acquired their skill at observation not from formal schooling in the social sciences, but from watching" the crops grow, the seasons change, the animals being born and slaughtered". They are also natural anthropologists. They draw on their existing relationships to serve the communities of which they will forever be a part (Wang, Burris y Yue Ping, 1996:1399).

Estas autoras enmarcan su trabajo desde teorías feministas, ya que quieren transferir a las mujeres el poder sobre su propia representación para que se muestren como ellas quieran, y no a través de los ojos de académicos o políticos (normalmente masculinos) que pueden mostrar una imagen distorsionada y alejada de la realidad. Tal como decíamos, también basan su intervención, entre otras, en la filosofía de Freire: *"In Freirian terms, one medium that can be used to reflect the community back upon itself, and to reveal the everyday social and political realities that influence people's lives, is photography"* (Wang, Burris y Yue Ping, 1996: 1392)

De esta manera, ellas encuentran en la fotografía un medio que les permite introducirse en lugares a los que hubiera sido imposible llegar y produce además un material que es fácil de leer e introducir allí donde las voces de las mujeres campesinas no se suelen escuchar, ya que, aunque una imagen no valga más que mil palabras, su impacto puede ser mayor que el de una frase o un informe escrito sobre la situación de estas mujeres. Esta corriente va en la línea del trabajo de Rouch, ya que parte de un rechazo del conocimiento positivista y apuesta por una polifonía en las investigaciones y un empoderamiento de los actores sociales que participan de ellas que, de esta manera, se convierten en antropólogos, directores de cine, fotógrafos documentales, de su propia vida.

Otra reflexión interesante en este sentido es la que Bettina Kolb (2008) realiza sobre la entrevista participativa en torno a fotografías tomadas por los informantes, dentro de un proyecto de investigación en pueblos de seis provincias de China y cinco comunidades islámicas del Mediterráneo, que tiene que ver con aspectos de organización social y participación de la población en los temas que les conciernen como colectivo. La idea de que los participantes se convierten en investigadores aparece de nuevo, tal como la describen Wang, Burris y Yue Ping en su proyecto. Un aspecto al que apela la autora es la capacidad transcultural de los informantes de hacer e interpretar imágenes, lo que hace que el trabajo con fotografías pueda realizarse en cualquier contexto:

Respondents in cultural settings as diverse as Vienna, Damascus, Cairo and China have been able to use their cultural knowledge to code –in taking photos- and decode- narratively in the interview-visual images during the photo interview (Kolb, 2008).

Para esta autora, las fotografías ofrecen la posibilidad de crear relaciones más igualitarias entre investigador e informantes, y de obtener una información que sin esas imágenes sería difícil conseguir. Se apela a que las fotografías evocan un lenguaje más propio de las personas que entrevistamos, teniendo en cuenta que han sido ellas mismas las que las han tomado. De esta manera se crea una transformación que escapa de ideas preconcebidas sobre lo que será la investigación, dejando en cierto modo abierto el proceso, haciendo partícipes a los sujetos del estudio.

La vertiente aplicada de estas investigaciones es obvia, y podríamos decir que es la más importante, ya que como hemos dicho, uno de los mayores objetivos en ellas es crear este material para llegar a lograr metas que mejoren la calidad de vida de la comunidad. Esta aplicación de la Antropología, tal como dice San Román (2006) se ha minusvalorado enormemente, lo que desemboca, entre otras cosas, en la invisibilidad de nuestra profesión y el consecuente desconocimiento acerca de las tareas que los profesionales de la Antropología podemos llevar a cabo. En Antropología, tal como dice la autora,

Trabajamos para fundamentar teóricamente y apoyar en la práctica el mutuo entendimiento, la equidad del diálogo, la búsqueda de alternativas adecuadas y el estímulo de la negociación de los objetivos y de los medios adecuados para lograrlos (2006: 397).

Conocimiento y aplicación, teoría y práctica, no tienen por qué estar desvinculados o ser opuestos. Los conocimientos que adquirimos durante la etnografía son, o deben ser, aplicables de algún modo que pueda ser efectivo en el terreno que trabajamos, lo que no implica que nuestros trabajos sean menos científicos, o menos académicos, sino todo lo contrario. Y, además, que esos conocimientos se obtengan a partir de la negociación de los objetivos en base a

las necesidades de la comunidad debería ser una premisa ineludible, porque de otra manera se desdibujan las intencionalidades y la aplicabilidad de las investigaciones sociales. Porque algo que es obvio, pero que podemos olvidar, es que trabajamos con personas que están insertas en un entorno social determinado, que tienen su propio punto de vista sobre la realidad y a las que no puede imponerse un punto de vista autoritario/ académico que establezca teorías más allá de lo que la gente realmente piensa. Algo que San Román apunta, y que creo es importante, es que si los proyectos de investigación social no se validan de alguna manera, entonces cualquier afirmación teórica es válida, aunque no se sepa si podrá ser útil a las personas que está analizando. Creo que la autora toca aquí un punto que duele, pero que es absolutamente necesario plantear en nuestra disciplina.

Otro aspecto que trata San Román es la autonomía de las personas con que trabajamos, que ha potenciarse para que puedan participar de manera activa en el proceso etnográfico. En muchas ocasiones esta autonomía se ve comprometida por el hecho de encontrarse estas poblaciones en situación de desigualdad y de falta de recursos que provocan una clara limitación a la hora de tomar decisiones. Se trata, entonces, de que el proceso etnográfico les considere como personas autónomas que pueden crear y generar conocimiento en colaboración con el antropólogo, que tiene como responsabilidad crear ese espacio en el que poder desarrollar la participación y el consenso sobre los temas que les afectan. Los medios audiovisuales, la fotografía en particular, pueden aportar una nueva herramienta que de autonomía y empodere a estas poblaciones. Tal como expresan Wang, Burris y Ping: *"the visual image is a communication tool that can educate, inspire and influence decisions"* (Wang, Burris, Ping, 1996:1392).

Un colectivo con el que se ha trabajado profusamente en busca de esta autonomía es el de los niños y jóvenes, lo que se ha denominado en algunos artículos como *"giving-kids-cameras"*. Una razón para especializar la práctica en este colectivo es que tradicionalmente se les ha considerado como "personas en transición hacia la vida adulta", lo que niega cualquier validez a sus aportaciones

y silencio en muchos casos lo que puedan decir acerca de cuestiones que afectan a su vida y la de su comunidad. Se parte también de la idea de que el lenguaje visual puede acercarnos a narrativas diferentes a los de los adultos, aunque en ningún momento ha de pensarse que ésta sea una técnica que solamente pueda usarse con poblaciones de niños y jóvenes, como lo prueban otros trabajos (Packard, 2011, Wang, Burris, Ping, 1996, Kolb, 2008) No se trata de pensar que ésta es la única manera de acercarnos a los mundos infantiles y juveniles, sino una más, que ha sido puesta a prueba de manera satisfactoria en diferentes investigaciones, como por ejemplo la de Sharples, Davison, Thomas y Rudman (2003), realizada con personas pertenecientes a tres niveles de edad (7, 11 y 15 años) en cinco países europeos. Estos autores afirman, ante cualquier duda sobre su concepción de las imágenes producidas en este tipo de proyectos: *"Children's photographs are not just their "view of the world", but are also a construction of their identity in relation to their parents and peers"* (2003: 324) De lo que se trata entonces es de analizar las fotografías que toman los participantes, no como productos finales sino como resultados de un proceso en el que se incluyen tanto los investigadores como las personas que les rodean y que, aunque no aprieten el botón, están presentes de alguna manera en el producto final. Esto es válido, como hemos visto en apartados anteriores, para todo tipo de material audiovisual, que debe ser analizado, no como prueba de una realidad, sino como construcción cultural que ha sido mediada por diferentes actores e ideologías.

Estos proyectos se centran en analizar la producción fotográfica de colectivos infantiles concretos, ya sea los niños trabajadores de Inglaterra (Mizen, 2005), los niños inmigrantes de una escuela en un barrio obrero (Luttrell, 2011) o los niños de la calle en Accra (Ghana) (Mizen y Ofosu-Kusi, 2010), entre otros. Como vemos, son proyectos que trabajan con colectivos excluidos y que buscan entrar en mundos en principio inaccesibles a través de la cámara de fotos, que ellos mismos introducen en el campo y distribuyen entre los participantes. Hay que decir aquí que los investigadores aseguran desde un principio no dar ningún tipo de directrices a los niños más allá de los conocimientos básicos acerca de la

cámara que van a utilizar durante un tiempo determinado, argumentando que quieren mediar lo mínimo con su mirada adulta en la práctica fotográfica que realicen. Creo que esta afirmación es arriesgada ya que, aunque los niños tomen las fotografías como quieran, siempre se ha de tener en cuenta que su propia presencia en el campo ya está mediando en las imágenes que los participantes tomen, ya que lo hacen teniendo en cuenta una audiencia determinada. Por ello, toda investigación que utilice estas técnicas deberá ser analizada a la vista de los sesgos que la propia presencia del investigador (adulto y por ello dotado de una cierta autoridad con respecto a los participantes) provoca en las fotos que estos tomen. La estrategia para limitar y conocer estos sesgos pasa, siempre, por un trabajo de campo prolongado que establezca relaciones de confianza con los participantes. Aunque este hecho pueda darse por sentado, creo necesario explicitarlo para no caer en el error de ver los materiales obtenidos como datos puros, documentales, que los participantes hubieran tomado de igual manera aunque los investigadores no hubieran entrado en sus vidas. Se ha de problematizar el uso de la fotografía al igual que se hace con otras técnicas, porque de otra manera es fácil recibir críticas sobre la falta de profundidad teórica o la "inocencia" con respecto al uso de la cámara fotográfica.

Otro tipo de investigación que no debería tener en cuenta estos sesgos es la que podría realizarse con fotografías que los participantes que ya poseyeran antes de la llegada del etnógrafo. Esta elección tiene que ver, por una parte, con la direccionalidad del acto fotográfico (suelen centrarse en un tema en concreto, por ejemplo, el trabajo) y por otra parte, con el interés por analizar el *work-in-progress* que se produce al experimentar con esta técnica:

Studying children's existing collections of photographs would not uncover the context of their intentions when taking the photograph. Conversely, shadowing children as they use cameras and interviewing them after each event could lead the children to perform for the experimenter (Sharples, Davison, Thomas y Rudman, 2006: 305).

Además, el hecho de que los participantes produzcan estos materiales durante el proceso puede hacer que se sientan parte de la investigación y, de

esta manera, se impliquen en el proceso, y con los resultados obtenidos. Si trabajáramos con imágenes ya existentes el proceso sería muy diferente, y también los objetivos de la investigación. Eso sí, como hemos visto en el apartado de metodología, en este caso debemos planificar la manera de introducir las cámaras fotográficas en el campo y establecer desde un principio los compromisos con los participantes en este sentido, ya que no se trata simplemente de dejar que las cosas sucedan sin más, dar las cámaras y olvidarnos, sino de asumir la responsabilidad que como investigadores tenemos en el campo, que pasa, siempre, por un planteamiento ético de las consecuencias de nuestra presencia en él y de la manera en que desarrollaremos nuestra actuación hasta que el proceso se dé por finalizado.

En mi propia experiencia etnográfica, las imágenes han actuado como mediadoras en mi relación con los participantes, ya que establecen un lenguaje común que ha sido mucho más efectivo que el verbal, a causa de las obvias limitaciones y barreras que se interponen entre adultos y niños, o entre profesores y alumnos. Muchos de los investigadores que han trabajado con esta metodología aseguran que a partir de las fotografías han podido ver universos normalmente "ocultos" a los adultos, maneras de entender y mirar su propia realidad que son muy diferentes a las que se presuponía en un principio. Esta es una afirmación arriesgada, que debe ser probada con el trabajo de campo y la sistematización de todas las variables que entran en juego en la investigación. Se asegura también que la fotografía tomada por los propios participantes elicitaba una información que tampoco obtendríamos por medio de otro tipo de técnicas, como la entrevista tradicional. Luttrell, en su trabajo con niños y niñas migrantes en una escuela de Inglaterra, enumera sus razones para utilizar estas técnicas:

Because it is a means to both rouse and reframe conversations (a) among the children themselves (b) between the children and participant adults (researchers, teachers, parents) (c) among viewers/readers (specifically educators) about children's own understandings and experiences of childhood. (2010: 225).

Todas estas audiencias que pueden tener acceso a estas fotografías y algo que decir sobre ellas han de ser tenidas en cuenta al analizar las imágenes producidas, lo que supone un ejercicio de reflexividad y transparencia que, como hemos visto, Rouch reivindicaba para todo tipo de investigaciones. Asumir que nuestra presencia como adultos, investigadores, académicos, profesores, supone una constante auto-reflexión acerca de nuestra posición en el campo, lo que nos ayudará a establecer relaciones de confianza con los participantes, ya que desde un principio conocen los objetivos y la razón de nuestra presencia entre ellos. Esta reflexividad nos permitirá, como veíamos en Rouch, dejar lugar a la improvisación y a la libertad de los participantes para tomar las fotos que quieran, de la manera que quieran. Por ello, hay que dejar lugar a lo imprevisible, a que, por ejemplo, uno de los participantes no devuelva la cámara porque la ha perdido o le han robado, o porque cree que mostrar alguna imagen podrá reportarle algún tipo de consecuencia negativa. Esto sucedió por ejemplo en la investigación de Mizen (2005), cuando los niños trabajadores que participaban en la investigación se negaron a traer fotos de sus jefes por miedo a represalias. O que, por ejemplo, recibamos unas fotografías que pueden ser sancionadas por su contenido, ya que transgrede ciertas normas o comportamientos que no deben mostrarse como propio de los niños (actitudes sexuales, relaciones con las drogas, conflictos familiares). Prepararse para este tipo de situaciones es necesario cuando trabajamos con el medio fotográfico que, como hemos visto en este capítulo, es un medio tradicionalmente utilizado como prueba y contrastación de un hecho.

Finalmente, estas investigaciones trabajan a partir del potencial evocador y potenciador de diálogo de la representación fotográfica, que supone un puente de comunicación a través del cual trabajar sobre lo que piensa la gente, centrándonos sobre todo en temas de autorepresentación y de narración de la vida cotidiana. No hay que olvidar que la fotografía, desde su nacimiento, se ha desarrollado espectacularmente hasta hacerse un hueco en todo los rincones del mundo, suponiendo de esta manera un elemento que va más allá de las fronteras físicas o simbólicas y que facilita el diálogo transcultural. Es por eso que su

presencia está justificada en los proyectos de investigación social y, por qué no, en proyectos interdisciplinarios y de intervención social que entiendan el uso de estos medios no como maneras de llegar a responder una pregunta de estudio, sino como generadores de procesos que van dirigidos a producir cambios y que desarrollan en colaboración *con* las personas, y no *para o acerca de* ellas.

Una crítica puntual que haría a estas investigaciones, aparte de la necesidad de problematizar y profundizar más teóricamente en el medio fotográfico, es que en general he encontrado que el tiempo durante el cual los participantes tienen la cámara en su poder es muy limitado, por lo que no se observa el proceso como un elemento importante a la hora de realizar el análisis. Encontramos que los participantes de la investigación tienen las cámaras entre un fin de semana y una semana, y reciben las llamadas de "usar y tirar", es decir, que tienen un número limitado de fotos (se pueden realizar de 24 a 36 exposiciones). Ésta es la mayor limitación que encuentro para estos proyectos, ya que en el caso de la investigación que aquí presento es esencial, por una parte, observar cómo los participantes ponen en acción el acto fotográfico durante los paseos y, por otra, dejar el tiempo suficiente para que esta práctica se desarrolle y los participantes puedan llevarse más de una vez la cámara fuera del centro escolar donde se realiza la investigación, y poder así llevar a cabo con ellos varias entrevistas. Utilizar además la tecnología digital hace que el número de tomas sea mucho más amplio, lo que da una mayor oportunidad para diversificar la práctica. Eso sí, hacer uso de uno u otro formato tendrá consecuencias diferentes en la producción fotográfica, teniendo en cuenta la posibilidad de las cámaras digitales de observar las fotografías al momento y de borrarlas si se cree necesario, lo que no puede hacerse con cámaras analógicas como las que se utilizan en estos proyectos.

Otro tipo de estudios que nombraré aquí brevemente son los que investigan en torno a las organizaciones o cooperativas audiovisuales de colectivos tradicionalmente sometidos, que han tomado las cámaras para poder mostrar su realidad en los medios de comunicación. Éste tipo de investigaciones se alejan de las que acabamos de nombrar tanto en la metodología como en los objetivos,

pero ambas se interesan por una manera de utilizar los medios audiovisuales por parte de las propias personas representadas, en una especie de empoderamiento y autonomía a través de estos medios. Uno de estos estudios más profundos lo ha realizado la antropóloga Faye Ginsburg (1991), que ha centrado sus análisis en las organizaciones televisivas australianas Walpiri Media Association, Central Australia Aboriginal Media Association e Impartja. Estas organizaciones fueron creadas en los años 80, y en ellas han introducido su trabajo realizadores aborígenes de Australia central, que han producido programas en su propia lengua y se han interesado por mostrar costumbres de sus pueblos, como manera de evitar que éstas desaparezcan o se vean anuladas por la televisión en habla inglesa. No se trata aquí de que la antropóloga llega con un proyecto de investigación y propone a los informantes realizar un documento visual sobre sus vidas, sino que en lugar de analizar las cualidades del producto final se interesa por *"the cultural mediations that occur through the film and video works"* (Ginsburg, 1991: 94), como manera de entender de qué manera se representan, y por qué y cómo han establecido su propio lenguaje televisivo en un contexto mayoritariamente dominado por blancos.

Ginsburg advierte del peligro de que estas producciones sean analizadas como un método que los creadores realizan para apartarse de la sociedad, como una dislocación entre "ellos" y "nosotros", desde un punto de vista particularista:

In that sense, Indigenous media is an hybrid (...) Young Aboriginal people who are or will be entering into production are not growing up in a pristine world, untouched by the dominant culture; they are juggling the multiple sets of experiences that make them contemporary Aboriginal Australians (1991: 106).

Según la autora, este movimiento ha de ser entendido como una manera de empoderarse y representarse de estas personas como ciudadanos de pleno derecho que, además de tener un pasado de habitantes originales y de dominación colonial, cuentan también con un presente y un futuro que no está escrito todavía. En base a este pasado y este presente producen sus materiales,

que deberán ser tenidos en cuenta como una más de las voces que se expresan en este tipo de movimientos sociales.

Para finalizar, trataré brevemente acerca de una serie de organismos no gubernamentales y asociaciones que han utilizado la fotografía participativa como manera de trabajar con diferentes colectivos. En general estas experiencias, aunque utilizan unas herramientas que también tienen presencia en la investigación social, se encuentran alejadas de los objetivos académicos que desde la Antropología se plantean para este tipo de proyectos. En la investigación social los materiales resultantes (las fotografías) no se plantean como una finalidad, sino que se trabaja a través de la negociación en cuanto a los significados de las mismas, y el análisis de contenido de manera conjunta con los participantes. Encontraremos en la mayoría de estas asociaciones que las fotografías se producen como manera de dar visibilidad, y también como producto artístico que será vendido o expuesto y cuyos beneficios irán destinados a las personas que han realizado las imágenes, a su comunidad. De esta manera, la orientación general tiene que ver con formar a estas personas en la técnica fotográfica para que produzcan unos materiales que serán expuestos a través de diversos medios (Internet, exposiciones, catálogos, calendarios, libros, etc.) Los objetivos artísticos puedan formar parte de la investigación social, pero no pueden ser los únicos, ya que entonces no se trata de responder a las preguntas que nos planteamos sino a crear un material artístico a través de un proceso participativo.

El ejemplo más conocido del uso de esta técnica por parte de una organización no gubernamental es el de la experiencia de Zhana Briski, una fotógrafa estadounidense involucrada durante dos años en un proyecto de fotografía participativa con un grupo de niños hijos de prostitutas que viven en el Barrio Rojo de Calcuta, India. A partir de esta experiencia se realizó el documental *Born into Brothels* (2006), en el que se muestra la manera en que la fotógrafa entró en contacto con ellos, les dio clases de fotografía, y cómo el grupo se dedicó durante estos dos años a realizar imágenes de su entorno cotidiano, a hablar sobre ellas. A partir de aquí se crea la asociación *Kids with*

Cameras, que realiza proyectos de este tipo por todo el mundo. La debilidad de este trabajo creo que se transmite cuando se muestran una serie de fotografías con un valor artístico obvio, como si hicieran directamente referencia al conocimiento de estos niños, a lo que ellos realmente viven en su día a día. Tal como se muestra en este documental, parece obvio que el hecho de dar las cámaras a los niños, y que éstos tomen fotografías, da como resultado un conocimiento completo sobre lo que ellos sienten y piensan. Por ello, Mizen y Ofosu-Kusi (2010) se ha defendido de las críticas realizadas a sus investigaciones dirigidas a simplificar la manera en que llevan a cabo la investigación, poniendo como ejemplo el trabajo de Briski, ya que la relación que se establece entre “ver” y “saber” es demasiado simple y no tiene en cuenta el contexto:

Rather than assuming that “kids with cameras” can express themselves with pristine clarity, it would require accepting that such a distinctive way for children to comment on their worlds has been fashioned from particular assumptions and shaped by specific ways of seeing (Mizen y Ofosu-Kusi, 2010: 257).

Otra de las organizaciones más importantes es *Photovoice*⁴⁵, que basa su filosofía en que las imágenes que nos llegan hoy en día están tomadas desde el punto de vista de las personas ajenas a una realidad concreta, por lo que poner cámaras en manos de los protagonistas puede significar un empoderamiento de estas personas pues se sienten responsables de captar a través de las cámaras una problemática que les afecta directamente. Se traduce, al fin y al cabo, en tres aspectos: reconocer el poder que la imagen posee para comunicar una realidad determinada, detectar de qué manera se ha retratado tradicionalmente a las poblaciones subalternas y contraponerla con una visión desde dentro, como manera de empoderar a estas poblaciones tradicionalmente sujetas a relaciones pasivas con la cámara.

⁴⁵ Como hemos visto anteriormente, la asociación toma el concepto de los trabajos de Wang, Burris y Ping (1996)

Tanto en el mundo artístico como en el de la intervención social⁴⁶ se han multiplicado los usos de la fotografía participativa, por lo que era necesario un manual en el que se explicara las maneras de trabajar con la fotografía participativa, y esto lo encontramos en los trabajos de Wendy Ewald (2005), que ha recopilado sus experiencias en un manual publicado junto con Alexandra Lightfoot, y que se trata de una guía didáctica a través de su propia experiencia durante treinta años en diferentes partes del mundo. Ewald se dedica artísticamente a la fotografía, pero a través de una colaboración constante con los sujetos fotografiados, con los que asume una coautoría, ya que los materiales resultantes están realizados a través de un trabajo conjunto. En varios de sus trabajos encontramos fotografías que ella ha hecho y que se transforman después que los niños y niñas hayan incluido su impronta. Uno de sus trabajos más interesantes es *American alphabets* (Ewald, 2005), que consistió en pedir a los niños que eligieran una palabra para cada letra del abecedario y le asignaran una imagen, que la fotógrafa tomaría posteriormente. Una vez reveladas estas imágenes, los niños y niñas incluyeron lo que quisieron sobre ellas. Realizó este trabajo con diferentes comunidades que hablan lenguajes diferentes, para explicitar cómo el lenguaje cambia la forma de pensar, al igual que lo hace la cultura o la procedencia social. Tal como dice Katherine Hyde en un artículo dedicado al trabajo de esta autora:

Like ethnographic data, the images and writings made by Ewald and her collaborators are complex and open to multiple interpretations; any particular image may simultaneously address and raise countless sociological questions (2005: 179).

Proyectos académicos, artísticos, de intervención...cada vez las fronteras se hacen más porosas, lo que no significa que ninguna de estas vertientes pierda sus particularidades, sino que existe la posibilidad de unir las para poder explorar en investigaciones acerca de la cultura visual y el lugar que los medios audiovisuales ocupan en las vidas de las personas con las que trabajamos. Creo

⁴⁶ Ir al apartado de webgrafía en la bibliografía para obtener una lista mayor de organizaciones que trabajan con la fotografía participativa.

que es necesario beber de diversas fuentes, ya que la fotografía es un medio polifacético que puede incorporar de muchas maneras en la investigación y que, ya nadie lo duda, es también polisémico, interpretable, cambiante.

En mi propia experiencia puedo asegurar que el hecho de trabajar con las imágenes fotográficas tomadas por los participantes ha supuesto una especial transformación en mi manera de entender nuestra disciplina y los caminos que se abren (que otros han abierto) para la experimentación de este tipo. Sarah Pink (2001) ha dicho que los medios audiovisuales pueden actuar como fuerzas potencialmente transformadoras en las ciencias sociales, ya que ofrecen nuevas maneras de entender la identidad, el pensamiento y la cultura. Estoy de acuerdo, pero añadiría que abren puertas a la reflexión acerca de las maneras de generar conocimiento y sobre nuevos lenguajes que se abren camino cada vez con más fuerza, que ayudan a que el conocimiento antropológico sea más visible y más accesible para descubrir nuevas maneras de colaborar con los participantes en las investigaciones. Tal como Grau tituló su artículo sobre Jean Rouch, en base a una frase del antropólogo francés aparecida en el libro de Stoller (1992), *"los límites de lo etnográfico son los límites de la imaginación"* (Grau, 2005). Imaginemos, entonces.

CAPÍTULO III. Metodología

Introducción

El objetivo principal de este apartado es explicar la metodología seguida en este proyecto, centrada en talleres de fotografía participativa en el ámbito educativo, tanto desde un nivel concreto, explicando el desarrollo y la estructura de los mismos, como desde un punto de vista particular, relatando mi propia experiencia como etnógrafa-profesora. Se trata de buscar un equilibrio entre ambos niveles de análisis, para que se complementen y forme un todo comprensible y útil, y que además pueda servir para otros profesionales que quieran desarrollar este tipo de proyectos, preferentemente desde el campo de la investigación social.

No es ni mucho menos la primera experiencia que se realiza en este sentido, por lo que me he podido nutrir de otras. Eso sí, casi la totalidad de ellas se desarrollan en el ámbito del tercer sector, predominantemente en ONG's, por lo que parte de las finalidades y desarrollo varían con respecto al trabajo que aquí voy a describir. Desde la Antropología, aunque cada vez se utilizan más, el uso de estas metodologías es minoritario, lo que en un principio me hizo plantearme su adecuación en el terreno de estudio. En concreto, la pregunta inicial tenía que ver con la adecuación de esta metodología a los propósitos planteados en este proyecto, lo que he podido poner a prueba en las etnografías realizadas. Como primera incursión en el campo ha comportado una inmersión en un terreno hasta entonces desconocido, lo que ha supuesto experimentar con diferentes visiones sobre el entorno estudiado a medida que el tiempo iba pasando y las interacciones con las personas que están en él se transformaban y redefinían. Este proceso vivo que es la etnografía me ha hecho plantearme cuestiones de método que se relacionan con los objetivos de la investigación. Estas cuestiones tienen que ver en gran parte con la relación con los participantes y las negociaciones con ellos para sacar adelante el proyecto. Uno de los propósitos en este proyecto es conseguir acercar las posiciones jerárquicas entre la investigadora y los participantes, aunque en el caso de esta etnografía el hecho

de que ellos fueran menores, y que además se relacionaran conmigo en su ámbito educativo de referencia hizo que mi autoridad, como adulta y profesora, prevaleciera en mis relaciones con ellos. Desde el principio observé las estrategias que establecían para huir de esa autoridad y por ello tuve que situarme de alguna manera frente al rol que me había impuesto en la etnografía.

En este apartado trataré acerca de la metodología utilizada en los dos casos de estudio que aquí tratamos, ya que ha sido común en ambos. Trataré entonces en este apartado de establecer una serie de parámetros comunes a la metodología utilizada en el trabajo de campo y describirlos de manera que sean la antesala a los resultados, y sobre todo, sirvan para aquellas personas interesadas en esta manera de utilizar la fotografía en el trabajo de campo y en el análisis de los datos recogidos.

Hay que tener siempre en cuenta al leer estas páginas que estamos tratando con niños y adolescentes, por lo que las técnicas que aquí describa no son necesariamente útiles para trabajar con otros grupos. Eso sí, trataré de generalizar en torno a las posibilidades que el uso de medios visuales de manera participativa ofrece en el trabajo antropológico, contando con que existen otras experiencias que, aunque no iguales, sí son similares en lo que al diseño metodológico se refiere.

Uno de los aspectos particulares de toda investigación, y en este caso muy significativo, ha sido mi propia experiencia en el campo. Utilizando este método he experimentado lo que supone trabajar durante un tiempo con un grupo como nuevo miembro, con el proceso de entrada, desarrollo y finalización que esto supone. Mis primeras dudas iban encaminadas a cuestionar si el rol que asumí en el campo suponía una intromisión no deseada, si estaba confundiéndome a la hora de llevar a cabo la etnografía. Una parte sustancial de mi aprendizaje académico hace referencia a la "invisibilidad" del etnógrafo en el campo, a su capacidad para estar, pero como si no, por lo que me parecía que lo que yo estaba haciendo era más bien algo extraño, que nunca podría llevarme a conseguir lo que me había planteado. El hecho de tener que tomar decisiones que cambiaran lo que estaba sucediendo, por ejemplo, me parecía que suponía

un ataque directo al sagrado trabajo de campo. Pero al pasar el tiempo me fui dando cuenta que esa implicación era necesaria y no había otra manera de establecer las relaciones con los participantes, tal como había planteado el proyecto. Por ello, con estas páginas quisiera aportar reflexiones en torno a una investigación comprometida con los sujetos de estudio, en la que el investigador esté dispuesto a variar la metodología si durante el proceso cree que esto es necesario, que deje espacio para las propuestas de los participantes y que piense también en los beneficios que este proceso puede aportar a la comunidad en la que trabaja. Se trata fundamentalmente de preguntarse para qué y para quién hacemos este trabajo.

En nuestra disciplina hay proyectos muy diferentes en lo que a objetivos se refiere, y debemos tener en cuenta las particularidades del campo en que trabajamos para insertar un tipo de metodología u otro. En el caso de este que voy a pasar a describir, mi trabajo se entendió desde el principio como una actividad en consonancia con los objetivos de la institución, y por ello se buscó el beneficio de los participantes/alumnos en todo momento. Eso sí, desde un principio quedó claro el carácter antropológico del proyecto y la importancia de la recogida de datos, por lo que tuve que buscar constantemente el equilibrio entre ambos niveles de acercamiento. Este equilibrio no siempre fue posible, y en unas ocasiones los objetivos de los grupos con los que trabajé se contradecían a los de la investigación y fue en ese momento en que tuve que realizar un ejercicio de reflexividad para cuestionar los procedimientos utilizados y decidir hacia dónde seguir y cómo hacerlo. El trabajo de campo, nunca debemos olvidarlo, se inserta en la vida misma, por lo que es un proceso abierto, vivo, que puede encontrarse con cualquier dificultad que forma parte de la cotidianidad en la que trabajamos.

3.1. ¿Por qué talleres de fotografía participativa?

A lo largo de este proceso diferentes personas con las que he compartido mis experiencias etnográficas me han preguntado si hubiese podido realizar este mismo proyecto con otra técnica que no fuera la fotografía. Esta es una pregunta procedente, imprescindible podría decir, pues tiene que ver con la reflexión sobre las técnicas que utilizamos en la investigación social. Justificar nuestro proceder, sobre todo con las personas con las que trabajamos durante la etnografía, es absolutamente necesario, pues nuestra acción cambia en cierto modo las realidades en las que nos insertamos y por ello han de estar planificadas, justificadas y puestas a prueba de manera respetuosa con las personas.

Todo comenzó en un taller de fotografía participativa con niños y niñas en Nicaragua⁴⁷. A partir de aquí me interesé por la aplicación de esta técnica en el trabajo de campo y las posibilidades que ofrecía en la etnografía con niños y adolescentes en el ámbito educativo. Este proyecto que comenzaba a gestarse en mi imaginación (ya que no surgía de un encargo realizado por terceros) tenía como principales finalidades la búsqueda de metodologías que permitiesen una etnografía en la que se primase la participación activa de los participantes a través de la creación de un material visual elaborado por ellos y la reflexión en torno a esos materiales como documentos representativos que hacen referencia a diferentes aspectos de sus vidas. Además, existen otros intereses que se relacionan con inquietudes personales previas que tienen que ver con la desigual distribución urbana de la riqueza y las consecuencias de esta exclusión en poblaciones menores de edad, en etapa de escolarización. Los objetivos principales en esta investigación se circunscriben al uso de la fotografía participativa en la etnografía, dejando para posteriores experiencias, espero que con un equipo de profesionales y mayor experiencia, las cuestiones que hacen referencia a situaciones de exclusión urbana focalizadas en la población menor de edad.

⁴⁷ El proyecto, denominado "Niños y niñas detrás de las cámaras" fue realizado en el verano del 2006 en el seno de una ONG, Conleón, con sede en Zaragoza, que trabaja con proyectos de cooperación en la región de León en Nicaragua desde 1985.

En relación a la elección de la fotografía como técnica de recogida de datos y análisis lo primero que me planteé es el carácter interpretativo de las imágenes fotográficas, por una parte, y por otra su carácter indicial, es decir, que su significado está unido irremediable con el referente, directamente relacionado con un contexto que explica el por qué se tomó la imagen de ese modo, y no de otro. La imagen fotográfica no es una ventana transparente al mundo, al contrario, ya que en su producción se implican diferentes actores sociales que se sitúan ante (y detrás de) ella de una manera determinada. La fotografía es, al fin y al cabo, subjetiva. Esta intencionalidad inherente al acto fotográfico y otras características que tienen que ver con el carácter permanente de la imagen fotográfica y la idea de autenticidad que conlleva en sí misma (ideas que hemos tratado en el marco teórico) hicieron que me planteara utilizar la cámara fotográfica como principal técnica de investigación.

Con esto no quiero decir que no puedan usarse otros métodos para trabajar temas relacionados con los de este proyecto, desde los puramente visuales a otros utilizados tradicionalmente en el trabajo de campo antropológico. Hay que decir en este punto que la fotografía se inserta en esta investigación de manera conjunta con la metodología cualitativa propia de la disciplina antropológica y las integra de manera que unas y otras no se excluyen, sino que trabajan de manera conjunta para poder analizar todo lo que tiene que ver con las dinámicas del proceso fotográfico, desde la producción a la creación y el visionado de la imagen.

Debo admitir que la intuición ha tenido mucho que ver a la hora de plantear este proyecto de investigación, y desarrollar la etnografía de manera individual en un contexto determinado. Me dejé guiar en un principio por unos supuestos previos, basados en lecturas y experiencias previas que tratan sobre el uso de los medios audiovisuales en el proceso etnográfico como herramientas que potencian un trabajo conjunto con los participantes a partir del cual se pueden crear unos materiales que, una vez analizados, crean conocimiento sobre las poblaciones que los han producido. Por ello, con este trabajo no intento sentar las bases de una nueva teoría, sino aportar una experiencia basada en los datos

recogidos durante el trabajo de campo a los estudios que basan su intervención en esta manera de proceder y a los proyectos de intervención que la utilizan como manera de entrar en comunicación con las personas con las que se va a trabajar. Al fin y al cabo, cuando planeamos la manera de entrar en el campo y elaboramos la propuesta para que el proyecto se lleve a cabo debemos arriesgarnos en cierto modo y dejar que el aprendizaje que se adquiere durante la propia etnografía haga variar estos presupuestos, si es necesario. Siempre se ha de estar dispuesto a variar el método y los presupuestos teóricos si el desarrollo de los acontecimientos lo requiere y sí, ante todo, la integridad física y psicológica de los participantes se ve comprometida en algún momento o si se obstaculiza la participación, base sobre la que se pretende asentarse este proyecto.

Antes de entrar al campo tuve en cuenta desde el principio que la fotografía podía ser un buen medio para entrar en relación con los participantes, para establecer una comunicación a través del uso de la cámara y el trabajo en torno a las imágenes. La fotografía me ofrecía, además, un material fácil de compartir con ellos, y también con el medio académico y social y, lo que es más importante, me dio la "excusa" para poder entrar al campo, ya que planee mi inserción a través de talleres de fotografía en el ámbito educativo de mis participantes. De esta manera tenía una manera de entrar, tanto desde el punto de vista institucional, en el que se veía la actividad como "provechosa" y "beneficiosa" para ellos, como con los chavales, que ya me ubicaron como la "profe" de fotografía desde un primer momento y a partir de ese rol me relacioné con ellos.

El uso de la fotografía en talleres de este tipo se fundamentó entonces, por una parte, en las consideraciones teóricas sobre la representación fotográfica y por otra en las características que suponían un acercamiento al campo y un entendimiento con los participantes. Al tratarse de población adolescente con la obvia diferencia generacional que nos separa pensé que la fotografía sería una buena intermediaria en mi relación con ellos, que están acostumbrados al medio aunque en muchos casos no como productores de imágenes, sí como

observadores en un contexto en que las imágenes procedentes de diferentes emisores (televisión, publicidad, Internet...) se suceden a un ritmo muy acelerado y se incorporan en su cotidianeidad.

En las siguientes páginas detallaré estas razones para utilizar la fotografía y la manera en que se insertó en el trabajo de campo. Eso sí, hay que dejar claro desde el principio que no he querido utilizar los medios audiovisuales porque “están de moda”, ya que es uno de los argumentos en contra del uso de este tipo de metodología en la investigación antropológica. Por ello se ha de planificar desde un primer momento su inclusión y tener unos objetivos definidos que hagan referencia a su uso durante el trabajo de campo, y una vez en la fase de análisis. Una cámara, como veremos, puede producir una serie de reacciones que son inherentes a su presencia, que conforman interacciones que se suceden detrás y delante de ella, que puede generar, entre otras, suspicacia, curiosidad, rechazo, diálogo. Lo que está claro es que en el momento en que saquemos la cámara y la coloquemos frente a nuestros ojos, en posición de toma fotográfica o de grabación, será inevitable que los demás sepan que estamos observando y seguramente se interesarán de alguna manera por lo que hacemos.

En este caso, el principal motivo que me llevó a trabajar con la fotografía en este proyecto fue el deseo de iniciar un proceso participativo en el que pudiéramos trabajar entre todos con algún fin común. En este caso, este fin hacía referencia a llevar adelante una serie de talleres de fotografía (en dos centros educativos de Tarragona y México) en los que fueran los propios alumnos los que produjeran sus imágenes con unas cámaras digitales compradas para tal fin a partir de la búsqueda de recursos de manera conjunta con las organizaciones que coordinan estos centros. Como veremos en los siguientes apartados, estas imágenes producidas me ofrecían información sobre ellos, evocada a través del discurso que surgía del visionado de las mismas. A través de la observación durante las sesiones de los talleres y las entrevistas en torno a las fotos que tomaban fuera de ellos quise investigar en torno a las maneras de representarse a través de esas fotografías y así adentrarme en las “maneras de ver” de estos chicos y chicas.

Entiendo que la fotografía, los medios visuales en general, permite efectuar una comunicación diferente a la verbal. Evidentemente, el discurso verbal de los participantes es importante, y por ello se tuvo en cuenta durante el proceso, en las entrevistas, al igual que los comportamientos observados, sistematizados en el diario de campo. Más allá de excluir estos datos, imprescindibles para la investigación, la fotografía los complementa, haciendo así más rico el análisis y el proceso que, aunque no exento de conflictos, tiene como consecuencia una valoración muy positiva de la experiencia del trabajo con fotografía en el ámbito educativo, reglado o no, con personas entre los 10 y los 17 años. En las siguientes páginas trataré de fundamentar esta observación, a través de la descripción de la estructura de estos talleres, del proceso vivido antes, durante y después de llevar a cabo estos talleres y de las técnicas utilizadas para recoger los datos para el análisis.

3.2. Estructura de los talleres de fotografía participativa.

3.2.1. Estructura de los talleres y sesiones teóricas.

Los talleres de fotografía participativa realizados han durado entre tres y cinco meses, dependiendo de la disponibilidad de los participantes en relación a los tiempos del centro educativo. Las sesiones se realizaban una o dos veces por semana, y las llevábamos a cabo en un aula del centro y tenía una duración de dos horas. De esta manera, el trabajo de campo constaba de las sesiones de trabajo del taller (entre 12 y 17, dependiendo de la duración del mismo), las entrevistas realizadas en horas que ellos tuvieran libres (intentando realizar como mínimo 2 entrevistas con cada participante, con una duración entre 45 y 90 minutos) y las observaciones realizadas fuera de las horas del taller, cuando me encontraba en el centro dentro de otras dinámicas para poder observar a los educadores y los alumnos en otros contextos y ejerciendo un rol diferente al de profesora de fotografía.

En las sesiones del taller, además de realizar los paseos fotográficos, que suponen una de las técnicas principales de recogida de datos y que describiré

más adelante en un apartado destinado a explicar este punto, también planifiqué una serie de actividades dirigidas a trabajar con las fotografías de algunos autores o con algún estilo fotográfico, como manera de familiarizarles con el lenguaje y cumplir con un requerimiento del centro educativo, centrado en la transmisión de conocimientos básicos sobre el medio fotográfico. Este planteamiento parte de la idea que dar una cámara y decirles que tomen fotografías no supone un compromiso en relación al trabajo, ya que si les estamos pidiendo que ellos realicen el esfuerzo por captar su vida en imágenes hemos de responder de alguna manera y, sobre todo, motivarles para que vean un sentido a la propuesta que se les hace. Aunque en un principio pensé que el hecho de dotarles con estos conocimientos sesgaría la información recibida, rechacé este argumento al darme cuenta que ellos ya tienen una información visual cotidiana y por lo tanto no estaba haciéndoles descubrir nada nuevo, sólo reforzando algunos conocimientos que ya tienen, con un lenguaje concreto que puede ser no conocen pero que sí pueden incorporar a toda la información visual que les rodea. He experimentado cómo algunos de los participantes, sin ningún conocimiento formal previo de fotografía, tomaban una imagen “correcta” desde este punto de vista. Cuando algún educador, al ver esas imágenes, expresaba sus felicitaciones a las personas que las habían tomado, en muchas ocasiones mostraban indiferencia y decían que esa imagen no les gustaba, porque no aparecía en ella nada que fuera interesante. Fue entonces cuando me planteé la cámara como la prolongación de la mirada, y esa mirada como una interpretación de la realidad por parte de quién decide plasmar un momento y encuadrarlo, más allá de presupuestos que limitan esa interpretación y que tienen que ver con el “saber hacer”.

En cuanto a su relación con la técnica y la capacidad para utilizar la cámara, en ningún momento supuso un problema, ya que también están familiarizados con esta tecnología y, además, las cámaras fotográficas que utilizábamos eran de muy fácil uso por lo que no requieren apenas de conocimiento previo para poder usarse con normalidad.

Normalmente realizábamos estas actividades durante la primera media hora del taller, para luego poder decidir dónde íbamos y disponer al menos de una hora para completar el paseo. Lo que podríamos llamar “formación básica en fotografía” se basaba en los siguientes puntos:

- La técnica fotográfica. Esta actividad la realizamos al comienzo del taller, a través de la construcción y uso de una cámara estenopeica⁴⁸, con la que los participantes pueden experimentar por sí mismos el proceso fotográfico en su forma más básica, y revelar después las imágenes resultantes. También hacíamos una introducción al uso de la cámara digital y sus componentes, incidiendo en el uso del flash y el video, ya que el resto lo hacía la cámara de manera automática (enfocar, medir la luz). Existían otras opciones como el cambio de color (blanco y negro, sepia) que preferimos que ellos descubrieran por sí mismos y utilizaran cuando lo creyesen necesario.
- La composición. Este es quizá el aspecto más polémico a la hora de decidir si tratar o no este tema, ya que en ningún momento quise delimitar qué era o no una “buena fotografía”, basándome en mi propio criterio o en aquel artístico que ordena las imágenes según una serie de parámetros predeterminados⁴⁹. Intenté entonces que ellos mismos analizaran las imágenes proyectadas emitiendo su propia opinión sobre los que les gustaba o no, y a partir de allí transmitir una serie de conocimientos dirigidos a analizar la estructura visual de la misma (formas geométricas, líneas, puntos, profundidad de campo, armonía o tensión visual...):

⁴⁸ La cámara estenopeica consiste en un recipiente estanco (totalmente cerrado para no dejar entrar la luz) al que se le aplica un agujero del diámetro de una aguja (estenopo) para dejar entrar la luz y que la imagen se quede plasmada en un papel fotosensible o película fotográfica que hemos colocado previamente dentro del recipiente.

⁴⁹ Podría ser por ejemplo el concepto de sección aurea, que proviene de las teorías del arquitecto romano Vitrubio, que estableció las proporciones “ideales” para poder encontrar la armonía visual y que se aplican a la composición fotográfica. Leonardo Da Vinci interpretó estas proporciones en su famoso dibujo titulado “El hombre de Vitrubio”

- El fotorreportaje y el retrato. En estas sesiones visionábamos imágenes de fotógrafos que han trabajado estos estilos⁵⁰. Las dinámicas se centran en proyectar una imagen y dejar que los participantes expresen aquello que piensan sobre la misma, intenten determinar por qué el fotógrafo la tomó de esa manera, traten acerca de los temas que aparecen en las imágenes.

En estas sesiones era interesante la interpretación de cada participante ante las fotografías que proyectábamos, y con ello obtenía una información valiosa para el análisis que tiene que ver con la multiplicidad de significados en relación a los temas tratados en las fotos, según su propio punto de vista. No siempre era fácil acertar a la hora de escoger las imágenes, pero a medida que el taller avanzaba podía intuir de manera más clara qué tipo de imágenes les podrían interesar y por ello iba probando con unas y otras. Al igual que pasaba con las fotografías que ellos realizaban, la espectacularidad era un factor muy valorado: cuanto más les impresionara el tema tratado, más interés mostraban por las imágenes y consecuentemente más comentarios se realizaban. Esto sucedía en las imágenes en las que aparecía un momento en el que el fotógrafo había sido capaz de captar una situación que no puede observarse detenidamente en la vida real, como una muerte, un beso, una discusión, un gesto de desafío ante la cámara.

Incluyo para finalizar los siguientes puntos básicos referentes a la estructura de los talleres realizados, como manera de recapitular los aspectos trabajados en estas páginas:

⁵⁰ Utilicé fotografías de fotorreportaje relativas a acontecimientos actuales, como podrían ser las premiadas por el certamen anual World Press Photo (www.worldpressphoto.com) o los premios Pulitzer de fotografía. En México utilicé las fotografías de Nacho López, fotógrafo mexicano que trabajó tanto con proyectos personales como para periódicos, trabajando siempre en la Ciudad de México. También trabajé con los retratos de Diane Arbus. Puntualmente utilizamos fotografías hechas en talleres de fotografía participativa, realizados por la asociación de fotorreporteros Ruido (www.ruidophoto.com)

3.2.2. La búsqueda de financiación: proyecto "Una mirada alternativa"

Esta actividad está planificada para que los recursos necesarios estén disponibles, por ello no se cuenta con que los participantes los tengan previamente. Si se diera por hecho que van a tener cámaras para poder realizarlo, puede ser que nos encontremos con que unos tienen y otros no, con la relación desigual que esto puede conllevar. Tampoco las cámaras de sus teléfonos móviles podían proponerse para realizar las actividades, ya que no todos tenían. Eso sí, cuando alguno de ellos disponía de algún tipo de aparato fotográfico les pedía que la utilizaran durante el tiempo que durara el trabajo de campo. Si hubiésemos realizado estos talleres en otro contexto, sería posible que todos ellos contaran con cámaras y no hubiera sido necesario comprarlas. En este caso, se dio por hecho desde un principio que teníamos que conseguir este material básico para poder llevar adelante el proyecto. A la hora de decidir que sería el formato digital el elegido tuve en cuenta las facilidades que éste nos permitía, en relación a la capacidad de tomar cientos de fotografías, transmitir las directamente al ordenador y con ello abaratar los costes y facilitar la visualización inmediata. Es, además, una tecnología a la que los participantes de una manera u otra están acostumbrados, por lo que se facilita enormemente la transmisión de conocimiento.

Uno de los primeros aprendizajes en esta fase fue la necesidad de replantear el proyecto, basado inicialmente en los objetivos de la investigación, para hacerlo compatible con los de la organización, por una parte, y con los de las instituciones potencialmente proveedoras de recursos, por otra, los que supuso realizar un trabajo conjunto para aprender a moverme por un universo antes desconocido. Conjuntamente con el gerente de la Fundació Casal l'Amic preparamos un proyecto⁵¹ para enviar a diferentes convocatorias, de organismos públicos y privados que podían adecuarse a nuestra idea inicial. En principio, todas aquellas que estuvieran relacionadas con la creación artística, con la inclusión social y con la creación de conocimiento, o con una combinación de éstas, eran susceptibles de encajar con el proyecto. El hecho de que la fundación

⁵¹ Proyecto "Una mirada alternativa. Fotografía participativa i joves als barris de Ponent".

sea una Organización Sin Ánimo de Lucro, independiente de los organismos públicos, hace que una de sus tareas cotidianas sea la búsqueda de financiación para sus proyectos. Además de la presentación formal a convocatorias de financiación, el gerente realizó una búsqueda de contactos que pudieran estar interesados en colaborar con el proyecto. Fue finalmente con uno de estos contactos que conseguimos parte del presupuesto inicial, concretamente con el *Departament de Joventut de la Generalitat de Catalunya* que subvencionó el proyecto con 2.000 euros (habíamos pedido 4.500), con los que pudimos llevar adelante los talleres.

El proyecto fue específicamente diseñado para una convocatoria de Caixa Tarragona, del 2008, destinada a la *“creación artística para el diálogo intercultural”*, por lo que encaminamos los argumentos en este sentido, como puede verse en el proyecto completo. En el resto de convocatorias utilizamos este proyecto como base, modificando alguno de los puntos si así se requería. En principio me resistía a adecuarlo a los requerimientos de las convocatorias pero después comprendí que esto era necesario si queríamos sacar adelante los talleres. Por ello en estos primeros momentos me dejé llevar por la experiencia de los trabajadores de la Fundación, ya que son ellos los expertos en este terreno. Los talleres no fueron llevados a cabo tal cual se muestra en el proyecto, ya que por ejemplo las entrevistas individuales con los participantes no estaban contempladas y formaban parte esencial en la planificación del proyecto de investigación inicial. En este caso tratamos de mostrar de la manera más atractiva posible la actividad incluyendo objetivos de integración e inclusión social que, si bien se daban por supuesto dentro de la filosofía y manera de trabajar de la organización, no eran los objetivos principales en esta investigación.

Como veremos a continuación, en el caso de México no contábamos con presupuesto para llevar adelante los talleres, por lo que tuvimos que utilizar los recursos internos de la asociación. El apoyo por parte de ésta fue constante y aunque teníamos a nuestra disposición menos recursos que en Tarragona, pudimos llevar igualmente adelante los talleres.

Los recursos necesarios para este tipo de talleres son los siguientes (pueden variar dependiendo de la situación de cada contexto de estudio):

- Cámaras fotográficas digitales. El número y calidad dependieron de los ingresos que tenía el proyecto. En Tarragona compramos cuatro cámaras digitales compactas con tarjeta de memoria de 1GB, cuyo coste estaba en torno a los 100 euros por aparato. En México no contábamos con financiación para comprar cámaras, por lo que los educadores cedieron las que tenían, que variaban considerablemente unos de otros en cuanto a calidad de la imagen. Desde el principio tuve en cuenta que alguna de las cámaras podría perderse o dañarse, lo que sucedió, por lo que tuve que reconfigurar en cierto modo el taller y continuar con una menos. En todos los talleres los participantes tuvieron que compartir las cámaras, ya que no pudimos tener una por persona. Lejos de ser un elemento negativo para el proyecto, el hecho de tener que compartirlas durante los paseos me ofrecía información acerca de la gestión que hacían de ellas y de los momentos relacionados con el acto fotográfico.

- Sala o centro donde realizar los talleres. En este tipo de investigación fue necesaria la presencia de un lugar de encuentro para todo el grupo, sobre todo cuando visualizamos las imágenes y decidimos dónde haremos los paseos fotográficos. No es el caso aquí, pero si se trabajara con un grupo en la calle, sin un soporte estructurado por parte de un centro educativo, se deberá idear un espacio físico en el que poder realizar las reuniones y las actividades planificadas.

- Un ordenador con conexión a Internet, tanto para transferir las fotografías como para buscar en un momento dado una serie de imágenes en la red y comentarlas. Es adecuado contar con un proyector para visualizarlas de manera cómoda, pero si esto no fuese posible podría utilizarse la misma pantalla del ordenador, como hicimos normalmente en estos talleres.

- Materiales para la actividad de la cámara estenopeica. En este proyecto los materiales necesarios fueron donados por particulares. Estos materiales fueron: una caja totalmente cerrada que tendrá que forrarse (o pintarse) de negro (a elaborar con los participantes), una aguja para hacer el orificio por donde entrará

la luz, papel fotosensible o película fotográfica, líquidos de revelado, cubetas y cuarto oscuro. Los líquidos y materiales para el revelado no merece la pena comprarlos, ya que son caros y se utilizará una mínima parte de los mismos para la actividad.

- Salario del tallerista. En el siguiente apartado trataré concretamente acerca de la colaboración técnica. En los dos casos que trabajé con colaborador (los dos en Tarragona) en principio se ofrecieron a hacer el trabajo de manera voluntaria, pero finalmente fue posible pagarles gracias a la llegada de unos fondos inesperados a la fundación. Este tema no lo gestionaba yo, sino los responsables del organismo, y de ellos dependían que esta persona pudiera, o no, cobrar por su trabajo.
- Montaje de la exposición. Ha de planificarse desde el principio, como vimos anteriormente, y tener una idea lo más aproximada posible de lo que costará realizarla, para que luego no haya imprevistos que no lo permitan. En el apartado 3.2.4 trataré acerca del cierre de los talleres de fotografía participativa.

Si he incluido esta breve alusión a la búsqueda de recursos es por dos razones. La primera, porque supuso una de las actividades principales en las que me vi inmersa en estos primeros momentos de la investigación y por ello creo que es importante dejar constancia de ella, ya que sin financiación hubiese sido complicado sacar adelante el proyecto. La segunda, porque he echado en falta una orientación en nuestra disciplina a la hora de llevar a cabo actividades de gestión destinadas a encontrar los fondos necesarios para aplicar los proyectos de investigación que realizamos por cuenta propia. Aunque este es un aprendizaje que puede realizarse de manera individual o aprendiendo de otros que ya lo tienen, creo que la Antropología tendría una visibilidad mucho mayor si estuviésemos más preparados para este tipo de tareas, y pudiésemos realizarlas por cuenta propia con la seguridad de movernos en un terreno que nos es conocido.

3.2.3. La colaboración técnica.

Este es un tema importante en lo que a la investigación antropológica con un acercamiento etnográfico audiovisual se refiere. En muchas ocasiones nos podemos encontrar con que queremos llevar adelante este tipo de metodología, pero no contamos con una preparación para ello, por lo que necesitamos de ese soporte para llevarlo adelante. En estudios especializados en este ámbito los investigadores cuentan con esta preparación⁵², ya que se parte de la idea de que el etnógrafo debe conocer el proceso fílmico, auditivo o fotográfico. En mi caso, de manera autodidacta, además de revisar las teorías, investigaciones y proyectos de aquellos que han analizado la fotografía como herramienta de comunicación y análisis social, desde un principio creí necesario formarme en la técnica fotográfica para comprender de qué manera se estructuraba, aprendiendo las funciones de la cámara y las posibilidades de ésta, y analizando la obra de fotógrafos profesionales para “educar” mi visión y comenzar a incorporar esta nueva manera de mirar, a través del visor de la cámara.

Aunque me sentía preparada a nivel técnico para llevar adelante la actividad, estar delante y detrás de las cámaras no es una cuestión sencilla, por lo que contar con alguna persona que vigile estos aspectos es una cuestión a plantearse. En el caso que aquí nos ocupa, en que eran los propios participantes los que tomaban la cámara y no se trataba de realizar un reportaje fotográfico tradicional, creí necesario contar con la ayuda de un colaborador, que pudiese asesorarme en los aspectos técnicos y que me acompañara en la sesiones, sirviendo de referente para los participantes y apoyándome en los paseos fotográficos y en actividades como la cámara estenopeica, que requieren de un control técnico para poder obtener resultados. En Tarragona trabajé con un fotógrafo y una fotógrafa. En ninguno de los dos casos se trataba de personas pertenecientes al contexto urbano de estudio, y esto fue desde el principio un

⁵² Por ejemplo el Granada Center for Visual Anthropology, de la Universidad de Manchester, donde los alumnos reciben tanto una preparación teórica como práctica sobre el ámbito audiovisual
(<http://www.socialsciences.manchester.ac.uk/disciplines/socialanthropology/visualanthropology/>)

hándicap a la hora de que se relacionaran con los participantes. De la misma manera, ninguno de los dos estuvo conmigo en la elaboración del proyecto y los objetivos, aunque sí se modificaron las actividades durante el taller cuando proponían alguna actividad para realizar durante las sesiones. Estos son los dos puntos en que este proyecto falló en relación a este tema, por lo que será necesario trabajar de otra manera en el futuro. Ambos hicieron su trabajo tal como se habían comprometido y se implicaron con el grupo y con el taller, pero su actuación se ciñó a la fase de ejecución del proyecto, por lo que tenían una visión limitada del alcance al que quería llegar éste. En el caso de México, y tras haber vivido esta experiencia en anteriores talleres, decidí hacerlo por mí misma, aunque me acompañó en todo momento una educadora del centro que era de la zona y trabajaba con los participantes desde hacía un año. Su acompañamiento fue siempre respetuoso con el proyecto y desde un comienzo se tomó muy en serio que éste llegara a obtener lo que había planteado, aunque en alguna ocasión guió los paseos con los participantes, ya que quería que plasmásemos en fotografía ciertos espacios del barrio que creía significativos.

En aquel momento me planteé para qué es necesario un colaborador en los aspectos técnicos en un proyecto de este tipo. En relación a las cuestiones estratégicas, el acompañamiento de otra persona puede enriquecer el proceso etnográfico, ya que es otro punto de vista y aporta otra figura adulta con la que interactuarán los participantes, que puede servir de refuerzo en la relación con ellos. En relación a la cuestión fotográfica, el material que se pueda recoger a través de la producción de una persona acostumbrada al medio, que tiene el “ojo entrenado” para captar momentos, puede ser muy útil. Es más, en alguna ocasión he utilizado sus fotografías en la descripción etnográfica y el análisis, ya que ellos realmente estaban allí, y poco a poco iban conociendo a los participantes y sus rutinas como para captar “momentos decisivos” en el campo. De esta manera, que una persona se ocupe de este registro visual nos libera a nosotros como etnógrafos para dedicar toda nuestra atención a estar con los participantes y a observar las dinámicas durante el taller.

Puedo afirmar ahora que todo colaborador en un proyecto de investigación antropológico debe conocer la investigación y sentirse implicado con ella. Por ello, para futuros proyectos, propongo trabajar desde el principio con la persona que colaborará en los aspectos técnicos. Según Jean Rouch (1974), aunque los resultados no sean estéticamente perfectos, es mucho más adecuado que los ayudantes en los aspectos técnicos sean conscientes en todo momento de las premisas de análisis y, si no es así, mejor trabajar solo. Que la estética fuera perfecta no era la intención de este proyecto, pero sí creí que añadir la figura de un profesional en la materia daría al proyecto mayor fuerza y credibilidad, ante los participantes y ante la institución en la que hemos trabajado. Sigo creyéndolo, pero el diálogo debe ser mucho más fluido y el proyecto ha de nacer de las dos figuras, o por lo menos ha de ser entendido y compartido por ambas. Algunos antropólogos que trabajan con la imagen prefieren trabajar solos, y como ejemplo tenemos a uno de los más conocidos, David MacDougall, que decidió construir una cámara de video para colocar permanentemente en el hombro, que le permitía llevarla estuviese o no filmando (Banks, 2001: 121). Estas estrategias dependen del escenario y del tipo de proyecto que llevaremos a cabo. En el caso que aquí me ocupa creo que es importante trabajar en colaboración con un fotógrafo, pero desde el comienzo, desde el mismo planteamiento inicial del proyecto.

Ya en la segunda parte del taller en Tarragona colaboré con otra fotógrafa con la que llegué a un mejor entendimiento en lo que se refiere a objetivos y desarrollo del proyecto. Tras la primera experiencia tuve más cuidado en explicarle los objetivos y en asegurarme que los integraba a su forma de trabajar, eso sí, siempre dejando la puerta abierta a proposiciones de trabajo que ella pudiera aportar y que pensara que serían adecuadas para los participantes.

De esta manera, la inclusión de un colaborador en los aspectos técnicos en un proyecto de investigación de largo recorrido ha de partir de unas premisas básicas:

- Evitar la ambigüedad respecto a esta figura. Si el fotógrafo o fotógrafa está en el campo para captar imágenes, desde el primer día debe mantener esa posición,

de la misma manera que si actúa como dinamizador con la fotografía como medio debe ejercer un rol diferente. Esto dependerá del proyecto que se esté llevando a cabo y los objetivos del mismo.

- Será preferible que esta persona pertenezca al contexto de estudio. Una persona que conoce los códigos de conducta y el espacio por el que vamos a movernos puede ser muy útil a la hora de servir de referente para temas relacionados con los paseos fotográficos (presentar el terreno a la etnógrafa) y de relación con los participantes. En el caso de Xochimilco la educadora que me acompañó (que no fotógrafa) era de allí y esto supuso un apoyo considerable. No hay que perder de vista que son los participantes quienes guían la actividad, pero tener alguien de referente en casos conflictivos o para preguntar ciertas dudas de la investigación es una estrategia muy enriquecedora.

- Que el colaborador esté implicado en el proyecto desde el principio, y se comprometa con los objetivos del mismo e incluso participe en el análisis posterior. En los talleres de Tarragona la función que cumplieron fue de "talleristas", según la denominación de la fundación. Por ello, se sobreentendía que estaba en el proyecto para trabajar durante el taller, ni antes ni después. En el caso de la segunda colaboradora, se mantuvo en el proyecto hasta la preparación de la exposición final, pero fue más bien un trabajo profesional (muy bien realizado) encargado a ella de manera individual, que un trabajo compartido con los participantes.

3.2.4. El cierre de los talleres: la exposición de fotografía

Un último apunte sobre los talleres y su desarrollo. La salida del antropólogo del campo, según mi propia experiencia y en el terreno concreto en que he trabajado, debe hacerse de manera planificada desde el primer momento. Conviene que los participantes sepan hasta cuándo durará el trabajo de campo y de qué manera finalizará. Para empezar, es muy importante que ellos conserven sus fotos, por lo que se entrega un DVD a cada participante, al igual que una copia para el centro educativo, que podrá servir para realizar otras actividades en el futuro.

En el caso de esta investigación, se planificó desde el principio una exposición final en la que los participantes pudieran mostrar sus fotografías de manera pública. Esta actividad no tiene directamente que ver con la investigación, pero sí con el proyecto dentro del cual se enmarca ésta. Se trata de “poner el broche final” a la experiencia y, por qué no, que los participantes puedan enorgullecerse del trabajo que han realizado.

En el caso de Ponent tuvimos que esperar hasta marzo del 2009 para poder realizarla, dentro del Festival de Fotografía SCAN de Tarragona, en su segunda edición. Fue la fotógrafa colaboradora durante el segundo taller quien realizó el proceso de edición y creación del espacio expositivo, ya que para ese momento yo me encontraba ya en México. En este caso fuimos nosotras las que elegimos las fotos para la exposición, con el criterio de base de que las imágenes no pusieran en entredicho la integridad de los participantes, eligiendo de esta manera las fotografías que a nivel estético nos parecían adecuadas y que representaban a todos los participantes del taller.

En el caso de Xochimilco, contando con que teníamos recursos más limitados, realizamos una exposición en una cafetería cercana al centro donde hacíamos los talleres. La preparación de las fotografías, al igual que la selección, surgió de un trabajo conjunto con los participantes. Después de vivir el proceso de la exposición en Tarragona creí que era mucho más interesante que fueran los propios participantes los que realizaran conjuntamente la exposición. El resultado era mucho menos espectacular a nivel formal, ya que realizamos las copias con una impresora de la institución y los marcos con cartón, y tampoco asistió ningún representante de los poderes públicos, pero sí asistieron algunas madres de los participantes, y gran parte de los miembros de la institución, Ednica. Se trataba, además, de un trabajo realizado conjuntamente, con el esfuerzo de todos.

La idea es tratar de realizar un trabajo con el que todos quedemos satisfechos y en el que se alcancen las metas que nos habíamos propuesto, desarrollando un proceso en el que seamos capaces de dialogar y avanzar así en el conocimiento

mutuo. En la línea de Jean Rouch, pienso que un proyecto de investigación de este tipo se hace antes con el corazón que con la cabeza (Grau, 2005: 12), por lo que en muchas ocasiones la intuición, que poco a poco va haciéndose más fina, juega un importante papel a la hora de tomar decisiones y avanzar en el proceso. También en el sentido que le da Rouch, hay que tener en cuenta que la propia figura del etnógrafo no puede, ni debe, desvincularse de sí misma y por lo tanto se integra enteramente en un contexto determinado al que está unido por la relación que se establece durante el trabajo de campo.

3.3. Itinerarios metodológicos: antes, durante y después del contacto directo con los participantes

3.3.1. La fase de negociación, o por dónde empezar un proyecto

Lo primero, escribir el proyecto. A partir de mi experiencia, y teniendo en cuenta que era un trabajo final de un máster en Antropología⁵³, elaboré un proyecto de investigación en el que planteé una serie de objetivos e hipótesis previas a la entrada al campo. Como quería llevarlo a cabo en colaboración con una asociación de los barrios en que se aplicaría, lo primero era ponerme en contacto con el responsable de ésta. En este caso, la persona que hizo de “portero”⁵⁴ (Taylor y Bodgan, 1995) en esta investigación fue el gerente de la Fundación Casal l’Amic, Jordi Collado. A él no le conocía personalmente, pero sí a varias personas que habían trabajado, o trabajaban, en esta fundación. Una llamada telefónica activó el mecanismo. Previamente había enseñado el proyecto a dos amigas (una había trabajado y otra trabaja actualmente en dicha fundación) y fueron ellas las que se encargaron de ponerme en contacto con el gerente. Quedé con él una mañana de septiembre de 2007. Esa sería la primera de muchas reuniones, que se centraron básicamente en delimitar el grupo de análisis y buscar financiación para el proyecto.

⁵³ Máster Oficial en Antropología Urbana del Programa Oficial de Postgrado en Antropología, impartido en la Universitat Rovira i Virgili, promoción 2006-2008.

⁵⁴ Con esto me refiero a la persona que facilitó la entrada al campo, y que validó mi presencia en el mismo.

Anteriormente mis amigas, a petición mía, habían revisado el proyecto que les entregué. Este sería el primer jarro de agua fría que recibiría durante esta fase del trabajo de campo. Quedamos en un bar, y lo primero que vi fue mi proyecto lleno de tachaduras en rojo, flechas y comentarios. Ya empezaba a ponerme nerviosa. La primera pregunta de una de ellas “¿dónde están los objetivos pedagógicos? Veo los de la investigación, pero no entiendo cómo vas a aplicar este proyecto en el centro educativo” La verdad, no sabía qué decir. Intenté defenderme diciendo que el principal objetivo era conseguir la información que buscaba y suerte tuve, ya que las dos han hecho la licenciatura en Antropología y por lo menos no me vi en la tesitura de explicarles qué es lo que hacemos los antropólogos, para qué “servimos” en un ámbito de intervención. Ellas, desde su propia visión, no entendían cómo pretendía trabajar con menores en riesgo de exclusión sin tener en cuenta este tipo de objetivos en la planificación previa. Esta fue la entrada del diario que escribí ese día:

La conversación con mis amigas, lejos de motivarme, me ha hundido en la miseria, hablando claro. Me hablan de consecuencias educativas, echan por tierra mis conceptos más valiosos y yo, en un primer momento, me he sentido atacada, vapuleada y, sobre todo, incapaz de hacerlo (29/09/2007, entrada del diario de campo).

También criticaron las generalizaciones sobre los barrios y me instaron a conocerlos más de cerca, incidieron en preparar un buen presupuesto, en cambiar algunos aspectos del lenguaje utilizado, en pasar un tiempo conociendo el trabajo de la Fundación y de la UEC. Me costó entender que tenía que replantear todo el proyecto, plazos incluidos, más que nada porque todavía no podía imaginarme cómo sería el trabajo que haría, pero finalmente seguí sus consejos y con un proyecto modificado, más bien ampliado, me dirigí al gerente de la fundación.

Conocía a Jordi de vista. Es lo que pasa con las redes, más todavía en una ciudad pequeña como Tarragona, en la que unos contactos te llevan a otros y finalmente conoces a alguien que sabías que existía pero con la que no te habías relacionado anteriormente. Sabía que era un hombre joven, que había nacido en

la zona Ponent y que llevaba tiempo trabajando en la fundación. La primera de las entrevistas fue breve, en la terraza de un bar, en el centro de Tarragona. Yo llevaba el proyecto escrito y el cronograma de las actividades. Le expliqué mi idea, y dijo que algo le habían explicado, y que le gustaba para que se trabajara desde la fundación. Hablamos brevemente y quedamos para otro día, ya que él tenía prisa (me daría cuenta más adelante que nuestros encuentros tendrían esta característica, la de ser breves).

Entre septiembre y enero de 2007-2008 se sucedieron otros encuentros. Eran contados, porque el trabajo en la fundación le absorbía todo el tiempo y no era fácil quedar con él. Se encontraban en un momento de cambio de plantilla, de actividades y con problemas presupuestarios que, con el tiempo, me daría cuenta que son una constante en el ámbito del Tercer Sector. En ocasiones la lentitud del proceso era exasperante, pero con el tiempo aprendí que no estaba realizando el proyecto yo sola, sino que estaba activando una serie de mecanismos que requerían unos tiempos determinados, que todavía no conocía.

Debido a la escasez de encuentros, lo que más me atormentaba *antes* de cada entrevista con él era ser capaz de explicar a la perfección qué quería estudiar, cuáles eran mis objetivos. Ahora me pregunto ¿cómo podía saberlo si todavía no había realizado la inmersión en el campo? Pero en ese momento tenía la sensación de que debía tenerlo todo claro antes de entrar en contacto con mis participantes. Debido a esto, perdí muchas oportunidades de aprender de la experiencia del "portero". *Después* de estas entrevistas me daba cuenta de la poca lógica de este planteamiento. La verdad es que en un principio me dejé llevar por intuiciones nacidas de las lecturas sobre los barrios, de las observaciones realizadas por sus calles y de las teorías de la antropología visual, a lo que me aferraba pensando que el proceso sería el que me enseñaría si estaba o no en lo cierto en el planteamiento que realizaba.

Las primeras negociaciones se centraron en los aspectos formales, como la redacción y presentación del proyecto para la búsqueda de financiación. Me decía que tenía que ser paciente, que llegaría la fase de recogida de datos, pero de lo que no me daba cuenta era de que *ya estaba en el trabajo de campo*. Sólo

escribía el diario como elemento catalizador que dejara rastro de mis frustraciones iniciales. Pero leyendo más adelante su contenido, esta introducción al campo (aunque sin considerarla en su momento como los momentos iniciales de la investigación) ha influido enormemente en el desarrollo de la misma. A través de la redacción del proyecto, y de la presentación a diferentes entidades en búsqueda de financiación, pude conocer los mecanismos que se activan a través de los canales de subvención de la administración, y de las entidades sociales, para proyectos sociales o culturales dirigidos a poblaciones en riesgo de exclusión. Aunque al principio me dejaba llevar por lo que Jordi decía, pues él era el “experto”, pronto empecé a entender de qué manera hay que presentar un proyecto para que este tenga las mayores posibilidades de ser aceptado. Agudizar los conflictos o incluir objetivos de integración social son algunas de las estrategias para que los poderes públicos estén dispuestos a escuchar y aceptar dar el dinero. Ya antes de conocer a mis participantes, podía enumerar una serie de características “estigmatizantes” que les definían: problemas conductuales, absentismo escolar, pobreza, extranjería, conflictos familiares...esta fue mi manera de “conocer” desde el discurso oficial a los adolescentes con los que trabajaría más adelante.

Cada proyecto tiene unas características determinadas, y en este caso creí que lo más adecuado era colaborar con esta fundación que vive día a día en contacto con la infancia y adolescencia de estos barrios, y sus familias. Esta colaboración implica llevar a cabo una negociación sobre cómo, cuándo y dónde llevar a cabo el proyecto, en la que ambas partes tienen unos objetivos y deben hacerlos compatibles de alguna manera. Por mi parte, mi compromiso era devolver los resultados a través de un documento en el que analizara el trabajo realizado con el grupo de adolescentes. Al finalizar el taller, planteamos realizar exposiciones con sus fotografías en los barrios y en Tarragona centro, para las que se pidieron subvenciones. Hay que decir que por parte de la fundación me han facilitado enormemente el acceso al campo y a la documentación sobre la fundación y los barrios de Ponent. También se han ocupado de la financiación de las cámaras y de la contratación de un fotógrafo profesional para llevar a cabo

los talleres, tras haber obtenido una subvención del Departament de Joventut de la Generalitat de Catalunya. El hecho de aparecer ante mis interlocutores como colaboradora de la fundación ha facilitado el acceso a ellos, sobre todo a asociaciones de vecinos y a los mismos profesores de la UEC. Ante mis principales participantes, los adolescentes del grupo, he aparecido en un principio como la profesora de fotografía, lo que también ha influido considerablemente en la marcha de la investigación. Este aspecto lo trataré en un apartado posterior.

Otra negociación se produjo al entrar en la UEC, en enero de 2008, antes de comenzar el taller, en una reunión con los profesores del centro. También aquí “conoci” a los participantes, en este caso a través del discurso de los que trabajan con ellos. De nuevo, la palabra “conflicto” apareció. Me decían que “eran bastante difíciles de tratar” que “me pondrían a prueba” que “podrían romper las cámaras, venderlas o perderlas”. En mi diario de campo de aquel día escribía lo siguiente:

Siendo ellos, para mí en ese momento, los máximos expertos en los chavales, estas advertencias me dejan perpleja ¿Qué tenía yo que imaginarme? ¿Una especie de monstruos que iban a comerme viva? Intenté relativizarlas y esperar a conocerles por mí misma (19/01/2008, entrada del diario de campo).

Aunque había leído qué era una UEC no podía imaginar exactamente cómo serían los alumnos y las características concretas del centro al que acudían. Al fin y al cabo, la realidad siempre supera a la abstracción teórica. Les expliqué a los profesores que tenía que adentrarme al escenario para responder las preguntas que me planteaba y que estaba dispuesta a redefinir el proyecto sobre la marcha si los creíamos necesario. En este momento entiendo por qué me hacían estas advertencias, pero estoy segura que ellos mismos pueden comprender que las tomara con cautela. Yo no les conocía, ellos a mí tampoco, y por ello estábamos buscando las maneras de acomodarnos a esa nueva relación.

Esa fue la primera impresión, pero después las charlas informales que he tenido con los profesores durante casi un año de trabajo conjunto (tomando un café o fumando un cigarrillo una vez el trabajo había acabado) me han hecho comprender cómo es su trabajo, con qué dificultades se encuentran y cuál es su relación con los chavales. En un principio las interacciones eran distantes, tanto con chavales como con profesores, tanteando cada cual el terreno para ver cómo acomodarnos a esa situación. Pero con el tiempo todos hemos sido capaces de expresarnos y, lo que es más importante, de tener en cuenta las opiniones de unos y otros para seguir adelante con el proyecto.

Mirando atrás me doy cuenta de la conveniencia de haber empezado estas negociaciones con cuatro meses de antelación, en referencia a la búsqueda de subvención y a la relación con las dinámicas de trabajo de la Fundación. Al principio no contemplé este tiempo en el proyecto, lo que me hizo reconsiderar plazos de trabajo. Como he apuntado este proceso fue lento, y en esos momentos “muertos” me dedicaba a revisar bibliografía y a pasearme por los barrios, cámara en mano. Estas fotografías, finalmente ayudaron a presentarme ante los participantes conociendo medianamente su “territorio”, lo que me dio cierta credibilidad ante ellos, e inspiró algunas conversaciones al principio.

En referencia a los talleres realizados en México, los problemas principales se dieron en el primero de los trabajos de campo, en la delegación de Tlalpan, y ya estos comienzos difíciles condenaron el proyecto a no formar parte de la etnografía que describiré en sucesivos apartados. Si de algo me sirvió esta experiencia fue para darme cuenta de lo que significa trabajar por cuenta propia, sin ningún tipo de estructura institucional detrás, las dificultades que esto implica. En este trabajo de campo me planteé cuáles serían las diferencias si, en lugar de incorporarme a un grupo ya instituido, realizara una llamada pública a la participación, concretando los grupos de edad que podrían participar. Anteriormente, para cubrir los recursos que apuntaba, tuve que realizar un proceso de negociación con parte del tejido social del barrio donde se realizaría la etnografía, que concluyó en el préstamo, durante una mañana a la semana, de un local situado en dicho barrio. Las cámaras tuve que costearlas en esta ocasión

de mi bolsillo. Esta negociación llevó más tiempo del que pensaba (no pude empezar los talleres hasta cuatro meses después de haber llegado al barrio) y trajo consigo diferentes incidencias que, desde mi punto de vista, se originaron a causa de mi desconocimiento previo del terreno, al encontrarme en un contexto desconocido para mí. La desorientación en estos primeros momentos hacía que me dejara en cierto modo llevar por aquellas personas que sí conocían el terreno y que podían ayudarme a ubicar mi presencia entre los jóvenes. Además, como en el caso de la UEC, eché mano de los contactos que tenía. El principal, el de un profesor, Carlos Flores, de la Universidad de Cuernavaca⁵⁵, que en este caso ejerció como *portero*. Carlos estaba llevando adelante un proyecto de investigación con video participativo en el barrio al que hago referencia. Fue de su mano que comencé a frecuentar a un grupo de hombres, nacidos en el barrio, que estaban intentando echar adelante el tejido asociativo, y que participarían en los talleres de video que montaba este profesor⁵⁶. Serían éstas las personas que me ayudarían a entablar contacto con los jóvenes del barrio, pero primero, tal como me recomendó Carlos, tenía que realizar una inmersión en el terreno y ganarme su confianza. Esto fue en un principio fácil, ya que estaban abiertos a colaboraciones de todo tipo, pero terminó convirtiéndose en un recorrido a la deriva, ya que existían en este grupo conflictos internos que venían de muy atrás y que atrasaban todos los procesos que podían comenzarse en torno al asociacionismo que se estaba desarrollando. Hablaba con unos y otros del proyecto y todos me decían que sí, que era factible, pero no acabábamos de ponernos de acuerdo. Finalmente, una de estas personas me puso en contacto con el responsable de un local social en el que se alojaban actividades de diferentes partidos políticos y que cedió el espacio para el taller un día a la semana, el sábado, de 10 a 13 de la mañana. En este caso nos pusimos de acuerdo rápidamente, pues no me pidió que la actividad se mezclara en el programa político, aunque sí planeamos la idea de realizar al final una exposición de fotos e invitar a los miembros. A pesar de algunos problemas en relación a la

⁵⁵ Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Cuernavaca, República de México.

⁵⁶ Carlos Flores ya conocía a este grupo de hombres desde hacía treinta años, pero sus vidas habían tomado diferentes caminos y fue para desarrollar este proyecto que volvieron a juntarse.

coordinación con esta persona en cuanto a horarios, el taller pudo desarrollarse gracias a este recurso, sin el que hubiera sido muy difícil llevar adelante un taller de este tipo. A partir de este momento comencé la pega de carteles. Los coloqué en los dos barrios aledaños de la zona donde se encontraba el local, y esperé la respuesta a la convocatoria. Lo que encontré el primer día fue un grupo de cinco jóvenes, entre los 12 y los 20 años, que se presentaron por propia voluntad y que venían de barrios muy diferentes, eso sí, de la misma delegación. Decidí comenzar a trabajar inmediatamente, y pactamos los horarios para encontrarnos cada semana. Ya desde los primeros momentos comenzaron las dificultades, ya que no siempre acudían todos e incluso se dieron deserciones a mitad de taller. Finalmente, trabajé hasta finalizar el taller con dos de ellos, una chica y un chico de 16 y 20 años, respectivamente, con los que pude hacer entrevistas y realizar un seguimiento de sus trabajos. Las dos cámaras que se llevaron estas personas acabaron desapareciendo por diferentes motivos que no creo necesario explicar aquí, lo que provocó que el taller tuviera que acabarse abruptamente. Intenté mantener el contacto pero sin resultados, por lo que me planteé realizar otro taller en un ámbito reglado, en el que pudiera llevarlo adelante con el apoyo de una institución que avalara mi trabajo y que garantizara que éste podría llevarse a cabo.

Con esta breve alusión a la experiencia en Tlalpan quiero hacer referencia a la conveniencia o no de realizar este tipo de metodología por cuenta propia, sin una estructura institucional que avale el trabajo del etnógrafo. En mi caso, las dificultades una vez comenzados los talleres fueron mucho mayores en cuanto a esta experiencia, no en referencia a llevar adelante el taller, que finalmente pudimos terminar, sino a contar con los requisitos necesarios para que la investigación pueda llevarse adelante. En este caso, éstos tienen que ver, por una parte, con el perfil de los participantes, que ha de adecuarse a la etnografía que queremos hacer. Por otro, al apoyo que desde una estructura establecida se le da al etnógrafo, en el sentido de asegurar una asistencia mínima por parte de los participantes y la provisión de recursos en caso de que estos se extravíen o estropeen.

En el segundo caso, en Xochimilco, y después de esta experiencia, trabajé de nuevo con una asociación ya formada, y fue también a través de un contacto que pude establecer la relación con ellos. La entrada fue realmente mucho más fácil que en Ponent, quizá porque tenía mucho más claro lo que quería hacer, y porque tenía un tiempo limitado antes de volver a España, lo que agilizó el proceso. De nuevo la principal responsable de la sede en Xochimilco fue la que me dio la entrada, y a partir de ahí comencé a trabajar en colaboración con una de las educadoras, responsable del trabajo con el grupo de chicos y chicas más mayores (de 11 a 15 años). Este taller se desarrolló de principio a fin sin mayores problemas, aunque de manera más superficial que en Tarragona, teniendo en cuenta que estamos hablando de cuatro meses, frente a los once meses (tres talleres trimestrales) que pude realizar en la UEC. En esta ocasión consideré que mi experiencia era mucho mayor como para trabajar sola, sin colaborador en los aspectos técnicos, teniendo también en cuenta que no contábamos con recursos para poder pagar a uno.

La primera reunión en Ednica-Xochimilco se realizó en agosto, y pactamos el comienzo del taller para septiembre, que duraría hasta diciembre de ese mismo año, 2009. Trabajaría con los más mayores, aunque eso sí, el rango de edad era menor que en la UEC, ya que aquí estamos hablando de chicos y chicas de 10 a 14 años, mientras que en la UEC las edades oscilaban entre los 12 y los 16 años, y además en este última caso la totalidad de los participantes eran chicos, mientras que en Xochimilco las proporciones con respecto al género eran bastante igualitarias. Me acompañaría en todo momento la educadora que trabaja con este grupo, que en este caso ejercería como colaboradora.

La fase de negociación, aunque en un primer momento no me lo pareció, forma parte del trabajo de campo porque es aquí donde se sientan las bases del desarrollo futuro del proyecto. En mi caso me desesperaba al principio por la lentitud de los procesos, pero ya me lo dijo una buena amiga en un momento de crisis: "ten paciencia, acomódate a los ritmos de la fundación, abre bien los ojos y ve haciendo". La fase de negociación es extremadamente importante, pues aquí acordamos el rol que asumiremos con la finalidad de insertarnos en el

terreno como una parte más de él. Saber qué lugar ocupamos en una estructura determinada nos guiará a la hora de proceder en ésta, para lo que antes hay que conocerla a partir de la documentación y una observación activa que nos lleve a acomodar este rol y de esta manera actuar de manera consecuente en relación a esta postura.

Quizá el elemento más importante de esta fase es dejar claro desde el principio cuáles son nuestros objetivos relacionados a la investigación, para que luego no haya malentendidos en el desarrollo de las actividades, en este caso los talleres. Encontrar un equilibrio entre los objetivos de la asociación y los propios es la clave para poder realizar este tipo de talleres. No es fácil, ya que la posición del investigador le hace asumir una responsabilidad en referencia a los participantes, pero también en relación a la asociación. Asumir estas responsabilidades supone estar todo el tiempo atenta a los procesos que se desarrollan en torno a nosotros, y el diario de campo es quizá la mejor herramienta de reflexividad que podemos utilizar en este caso; más allá de suponer un simple registro de lo sucedido, permite parar por un momento y mirar cómo se ha desarrollado nuestro trabajo, cómo hemos resuelto los conflictos que se dan en la vida cotidiana. Porque, y eso es algo que no aprendes hasta que vives la experiencia del trabajo de campo, como investigadores nos insertamos en una realidad dada a la que tenemos que adaptarnos, y no al contrario. Por lo menos esa ha sido la experiencia que yo he vivido y ese proceso de adaptación ha ido evolucionando, desde la más completa ignorancia, al principio, hacia la ejecución de un rol, el de profesora que, aunque en algunos momentos pudiera parecerme que más bien dificultaba el trabajo, en realidad lo facilitó, ya que me permitió la entrada y permanencia en el terreno de investigación.

A manera de recapitulación, Los objetivos principales en estas negociaciones previas a la realización de los talleres de fotografía participativa son los siguientes:

- Delimitar los objetivos de la investigación y planear conjuntamente cómo pueden conjugarse con los del centro, para poder llegar a un acuerdo que ha de

cumplirse desde el principio del proceso. Dejar claro que el objetivo principal es la búsqueda de información y que por ello la etnografía necesitará que desde el centro se le facilite la disponibilidad de los participantes para poder hacer entrevistas y la libertad para poder observarles en diferentes situaciones.

- Concretar los grupos con los que se va a trabajar, insistiendo en que el número y las edades se adecúen al proyecto. Este tipo de talleres ha de incluir una población entre cinco y diez personas, ya que un número mayor dificulta enormemente el trabajo individual y la observación durante las sesiones. En cuanto a las edades, se tendrá que delimitar desde un principio cuáles son las franjas que nos interesan.

- Decidir cómo se llevará a cabo el reparto de las cámaras. En Xochimilco éste fue uno de los puntos más conflictivos a la hora de negociar, ya que la coordinadora del centro se negó rotundamente a que algunos participantes se las llevaran, según ella, por miedo a que las perdieran. No pude hacer nada contra esto, era su palabra contra la mía y finalmente tres de los participantes no pudieron realizar este trabajo. En Tarragona en principio dejaron que todos ellos se las llevaran, pero utilizaban la prohibición como castigo, cuando lo creían necesario. Ante esto solamente podía argumentar mi posición de que era necesario que pudieran realizar esta actividad, aunque las normas pudieron más que mis objetivos.

- Pactar cuál será el uso que se le dará al material obtenido en los talleres, a través de un certificado que avale que podremos utilizar esas fotografías para difundir los resultados de la investigación, sin ningún tipo de retribución económica surgida a partir del uso de estas imágenes. Este es un tema crucial a la hora de trabajar con menores, ya que la ley protege el uso de su imagen. Este punto ha de resolverse obteniendo un permiso por parte de los adultos responsables, ya sean sus padres o profesores, que se responsabilizan y respaldan el uso posterior que pueda darse a las imágenes. En este trabajo de campo lo resolvimos a través de un permiso por parte del centro que, en el caso de Tarragona, ya está previsto desde el momento en que una persona ingresa

como alumnos del mismo. En México este documento no existía, por lo que fue la institución la que lo redactó y firmó antes de comenzar el taller.

- Negociar las normas y adecuarlas a las del centro. En este punto no tenía mucho que decir, ya que dentro de la estructura más amplia el taller era solamente otra actividad que no se diferenciaba de las demás, aunque en más de una ocasión los educadores hicieron hincapié en que entendían la finalidad académica del proyecto y que por ello algunas cuestiones eran diferentes a las demás actividades. Eso sí, hay que conocer previamente las normas del centro para prever cuáles son los comportamientos no permitidos, y cuál su castigo.

3.3.2. Una vez comenzados los talleres. Ahora toca negociar con los participantes...

Como describiré en la etnografía los comienzos del taller no fueron fáciles, por aquello de entrar en un contexto en el que eres una extraña. Aunque había hecho una extensa fase de documentación y había leído qué era una UEC (la población a la que se atiende, los objetivos pedagógicos, las maneras de conseguirlos), la realidad superó de nuevo a la teoría y ese primer día me encontré en una clase, frente a ocho desconocidos que no estaban dispuestos a ponerme las cosas fáciles y que me miraban de una manera que personalmente me hacía sentir como si acabase de caer de otro planeta en ese mismo momento.

Un fallo en estos primeros momentos fue pensar que tenía que comprender el significado de los datos que recogía desde un principio. Me imagino que este es común en las personas que acabamos de salir de la universidad, y tenemos la impaciencia por realizar lo que se supone es nuestra principal tarea. Uno de los mayores aprendizajes que obtuve en esta primera etapa es que como etnógrafos tenemos que adaptarnos al campo, y no al contrario. Por ello, estos primeros momentos sirven para familiarizarse con el contexto de estudio, para que los participantes se acostumbren a tu presencia y para buscar la posición desde la que trabajaremos durante el tiempo que dure la etnografía. En esta fase, la observación y registro en el diario de campo es la actividad más importante, ya que a partir de estas entradas pude reflexionar sobre lo sucedido durante estos

primeros momentos, lo que es de gran ayuda para continuar trabajando en una línea determinada, desde una posición que se ha desarrollado a medida que te ibas integrando en el campo. Ahora, tres años después del comienzo del primer taller me doy cuenta de la importancia de realizar esta tarea, ya que sería imposible recordar en este momento todas las impresiones que tuve en estos primeros momentos, y la manera en que las trasladé al papel buscando más que nada, en ese momento, una vía de escape en la que abocar toda la desorientación que sentía en aquellos momentos.

Si por algo se caracterizó la entrada al campo fue por la negociación con los participantes sobre la posición que cada cual tomaría durante las sesiones del taller. Aunque con una orientación muy diferente con respecto a las negociaciones llevadas a cabo con las instituciones, con la fundación, con la UEC, lo que pude aprender con el tiempo es que no procede llegar al campo pensando que ya tienes todo ganado simplemente por el hecho de haber conseguido entrar, sino que lo más complicado viene a la hora de establecer contacto directo con los principales participantes de la investigación. En este caso, y como veremos más adelante, mi entrada como profesora dificultó enormemente el establecimiento de una relación de confianza con los alumnos, ya que me veían como alguien que venía a irrumpir en el desarrollo cotidiano del centro, que quería hacerles trabajar e imponer su autoridad. Pude observar más adelante que este primer rechazo sucedía también con alumnos que entraban nuevos al centro, aunque todo dependía de que ya conocieran a otro de los alumnos o no, y también de otros factores como la edad, la apariencia física, la nacionalidad. También influyó la percepción que los alumnos tenían de mí como mujer, joven, universitaria, que vive en el centro de Tarragona, ya que son características construidas socialmente que aumentaban aún más la distancia que nos separaba. La distancia relacionada con una cuestión de género, por ejemplo, pude sentirla desde el primer día, en relación con mi compañero fotógrafo de la primera fase. El hecho que fuera hombre facilitó que la relación de los alumnos con él fuera mucho más cercana, ya que el grupo está enteramente formado por hombres y desde el comienzo pude observar cómo hablaban con él como si fuera un

“colega”, haciéndole bromas e incluso chocando la mano, mientras que conmigo mantuvieron la distancia y en ningún momento se dio un mínimo contacto, llegando incluso a mostrar una indiferencia hacia lo que les estaba diciendo, mientras que escuchaban y prestaban atención al discurso del colaborador.

El rol de profesora fue el que más explícitamente se antepuso en un primer momento, por mucho que intentara relativizarlo explicándoles el proyecto de investigación que había venido a hacer. Más adelante trataré sobre los conflictos que esta “doble personalidad”, la de antropóloga y profesora, provocan durante el trabajo de campo, los cuales no pude prever en su totalidad en la planificación inicial. Ya en los cuatro talleres posteriores, contando con la experiencia del primero, comprendí que no tenía que rechazar el papel de profesora, ya que era este el que avalaba mi presencia en el campo, el que me había permitido entrar a poner en práctica los talleres de fotografía participativa. Sí que pude establecer una serie de estrategias, que detallaré más adelante, para suavizar la oposición profesor-alumnos, tácticas que también los propios profesores ponen en práctica en algún momento para poder realizar su trabajo desde un punto de vista más humano, centrado en las personas.

Fue la fotografía la que de entrada nos permitió establecer una comunicación. Al finalizar la primera sesión, de presentación, lo primero que hicieron algunos de ellos fue enseñarme las fotos que tenían en el móvil, y comentarlas, mientras los demás compañeros las observaban a su vez. Hechos de este tipo son los que me daban el indicio para seguir trabajando en este camino, al observar que podían crearse espacios de comunicación a través de la fotografía, ya que es un lenguaje común a todos que se aleja de los discursos académicos que en ese momento, ni en los posteriores, nos les interesaban en lo más absoluto.

Esta primera desconfianza e indiferencia de los principales participantes del taller se dio tanto en Tarragona como en México, lo que es comprensible teniendo en cuenta que estos centros son microcosmos sociales particulares en el que cada día alumnos y profesores se encuentran y establecen una serie de dinámicas a través de las cuales se relacionan, estableciendo los límites hasta donde pueden llegar unos y otros. Conocer estas dinámicas es la clave para poder

desenvolverte de alguna manera en este ámbito, y esto sólo puede hacerse realizando una inmersión en él durante un tiempo, en el que poco a poco te introduces en la cotidianeidad y casi sin darte cuenta, al pasar el tiempo, dejas de ser un elemento extraño.

Por ello, se trataba de “estar ahí” (Geertz, 1989) y, en cierto modo, dejar que las cosas sucedan y participar en ellas, ya que se trata de desarrollar un análisis que me permitiera ver las cosas desde fuera, pero que también desde dentro, participando en esas dinámicas como un elemento más. Tal como dice Beatriz Ballestín en su trabajo de campo en dos escuelas primarias en las que ejercía como “profesora de apoyo”:

Se trataba de convivir, compartir tiempos y espacios con los alumnos y los docentes, registrando las vivencias del día a día y los discursos de los cuales sería testigo. Pero no testigo invisible, sino con una posición incorporada en interacción y en diálogo, que en la experiencia de la investigadora se materializó a través de un rol determinado y negociado con los CEIPS, el de “profesora de apoyo” (Ballestín, 2009: 232-233).

Esta experiencia de la que habla Ballestín solamente puede valorarse una vez has pasado un tiempo en el campo porque aunque las relaciones van reconfigurándose a lo largo del mismo, es en esos primeros momentos que defines tu rol, y que los demás establecen sus posiciones con respecto a ti, con la previsión de que habrá una convivencia futura. Estas relaciones varían a lo largo del tiempo e incluso pueden aparecer y desaparecer actores sociales del escenario, pero las “primeras impresiones”, que no son más que preconcepciones que tenemos del otro a partir de construcciones mentales que tienen que ver con la posición que tomamos en sociedad son importantes, y por ello no hay que perderlas de vista durante la observación participante para, poco a poco, ir “aprendiendo” a estar en el campo.

El primer día de taller los educadores de Tarragona me avisaron: “te van a poner a prueba”. Me preguntaba cómo lo harían y la verdad que utilizaron

aquello que podría desestabilizarme más: la indiferencia. Entiendo ahora que con ello querían demostrarme que yo no era uno de ellos y que les importaba muy poco qué hubiera ido yo a hacer allí. En el caso de Ednica fue la timidez de los chicos y chicas la que reinó en los primeros momentos, que poco a poco se fue diluyendo (aunque nunca del todo).

Obviamente, nunca sería uno de ellos, y era evidente que no podría saltar esa barrera, por lo que tenía que replantear mi manera de abordar este trabajo. En este tipo de trabajos de campo, en que el investigador entra por primera vez al escenario y adopta un rol preconcebido, su posición se complica por tener que acomodarse a una situación nueva. Se facilita por otra parte al asegurarse un lugar en los mecanismos de interacción del día a día en ese terreno. Por ello, los primeros esfuerzos han de ir encaminados a definir ese rol a través de la negociación con los principales participantes, que se desarrolla de manera no formal (a diferencia de la negociación con las instituciones y los profesores) y que por ello no está en principio limitada a ningún hecho preconcebido. Hay que dejar lugar a la improvisación porque los cambios se presentan a cada momento, y formando parte del escenario donde se producen nos vemos de una u otra manera implicados en ellos.

3.3.3. Investigación cualitativa con niños y adolescentes

En este apartado contrapondré mis reflexiones con uno de los clásicos de la etnografía con menores, el de Fine y Sandstrom (1988), centrado en la técnica de la observación participante con niños y adolescentes. En algunos puntos me siento identificada con los argumentos de los autores, sobre todo en lo que tiene que ver con las consideraciones éticas que se dan en este tipo de trabajos de campo. Quizá el mayor error cometido ha sido tratar a los menores como si fueran adultos, es decir, no tener en cuenta ciertas consideraciones antes de empezar el trabajo de campo y proceder de esta manera solucionando los problemas a medida que se iban dando, a causa de la inexperiencia inicial. Por ello, fue la primera etapa del trabajo la que supuso mayores problemas metodológicos aunque hay que decir que fue también la más rica a la hora de

extraer conclusiones y reflexionar sobre las maneras de trabajar con estas poblaciones. Hay que tener en cuenta en primer lugar que la categorización de "menores", que utilizan Fine y Sandstrom es demasiado amplia como para utilizarla en este trabajo. Los dos grupos con los que he trabajado conforman características específicas que tienen que ver con la edad, el género, la procedencia social y el estatus socioeconómico. Como hemos visto, lo que une estos dos ámbitos de estudio en esta investigación es la metodología utilizada, que tiene que ver directamente con el rol ejercido en el campo a través de los talleres de fotografía participativa. Es en este apartado en el que quiero detenerme para reflexionar sobre cómo he llevado a cabo esta metodología, especialmente en el hecho de trabajar con niños y adolescentes entre los 10 y los 16 años durante un tiempo determinado, en un centro educativo con normas propias al que me integré como profesora de fotografía.

El trabajo de Fine y Sandstrom, aunque revelador en algunos aspectos, se queda en la superficie de la cuestión al dar una serie de recomendaciones basadas en todo momento en sus propias experiencias y, con ello, dejando de lado otras muchas consideraciones que son particulares de cada trabajo de campo con menores. Porque, al igual que pasa con los adultos, existen comunidades de niños, adolescentes o jóvenes que son muy diferentes entre sí y que por ello requieren de técnicas metodológicas diversas, que tendrán que adaptarse al campo de estudio concreto. No es lo mismo estudiar un grupo de niños en un parque infantil que en un hospital, por ejemplo, al igual que son diferentes las problemáticas de un grupo de adolescentes de clase media, que otro que pertenece a una clase social baja. Este libro es entonces orientativo y la mayor aportación que realiza, desde mi punto de vista, es la de ejercer como compañero de viajes en la etnografía con niños o adolescentes. La mayor pretensión de los autores se centra en ofrecer estrategias alternativas para el trabajo con menores, diferenciadas de las que se utilizan con los adultos. Uno de los primeros "consejos" tiene que ver con el establecimiento de una buena relación con los participantes, basada en el mutuo reconocimiento y el respeto. Esto ha de darse igualmente en la etnografía con adultos, pero en relación a los

menores existen barreras difícilmente franqueables para el etnógrafo que tienen que ver con la edad y la posición de autoridad del adulto respecto al menor, sin contar las que puedan tener que ver con diferencias socioeconómicas y de clase social, por ejemplo (las cuales, pueden darse igualmente en la etnografía con colectivos de adultos).

Para empezar, me incorporé en contextos en los que los grupos de menores son etiquetados como colectivos “en riesgo de exclusión social”, por lo que desde el punto de vista institucional necesitan de un apoyo por parte de un equipo educativo especializado. Es decir, estamos tratando del tercer sector y de la acción social que desde aquí se realiza. Hay que decir que aunque es un tema que conozco en parte por mi formación teórica, esta fue la primera vez que realmente me incorporaba a un equipo que se ocupa de cubrir ciertas funciones educativas que los poderes establecidos no asumen. En el caso de la UEC sí existe una gestión municipal, pero es la Fundació Casal l’Amic la que gestiona la parte educativa y de relación con el entorno social de los alumnos. En el caso de Ednica es la institución la que gestiona los centros y las actuaciones que se realizan, recibiendo subvención tanto del ámbito público como el privado. Son, entonces, ámbitos estructurados de trabajo que determinan claramente la manera de llevar a cabo la etnografía y que hay que conocer antes de entrar en el campo. Al trabajar con el tejido social en pro de una mejora de las condiciones de vida de las personas se estableció desde un principio un compromiso de las entidades con la etnografía (los talleres de fotografía) en el sentido de facilitarla y abrirle las puertas, pero entendiendo que se integraba en la actividad cotidiana como una experiencia beneficiosa para los participantes. De esta manera, el medio institucional en que se trabaja encamina la etnografía a diferentes maneras de aplicación, de ahí la importancia de la negociación inicial con los responsables de la organización en la que se establecerá el rol que la etnógrafa jugará en el campo.

Lo que he llamado anteriormente “negociación” con los participantes del taller, más bien, en palabras de Fine y Sandstrom sería el establecimiento de roles en la actividad cotidiana y la conveniencia que a unos y otros le supone ese

nuevo vínculo. Tal como expresan los autores, la investigación con niños y adolescentes supone adentrarse en un mundo desconocido ya que, aunque fuimos niños una vez, los códigos y la comunicación se pierden en el momento en que se pasa a ser de los "otros", los adultos. Uno de los errores que apuntan los autores al comienzo y durante todo el libro es pensar acerca de los niños y adolescentes como no-personas, que no han adquirido todavía el estatus de ciudadanos de pleno derecho, y que han de ser tutelados por los adultos. En este sentido, los autores afirman que estamos constreñidos por la naturaleza "adultocéntrica" de nuestro entendimiento (1988: 9). Pensar que nuestras maneras de entender son la suyas, o que las nuestras son mejores, es un error que no ha de cometerse. Tal como expresa Ballestín (2009),

Los niños no solamente son agentes sociales activos y creativos que producen sus propias y únicas "culturas", sino que simultáneamente contribuyen a la producción y reproducción de las sociedades adultas (2009: 233).

Estos autores igualmente apuestan por el rol de "amigo" en el trabajo de campo con niños y adolescentes. Hacerse "amigo" del los participantes en la etnografía puede tener sus luces, pero también sombras, que tienen que ver con las dificultades intrínsecas a la especial relación que guardan adultos y menores en una institución educativa, donde, por lo menos esa ha sido mi experiencia, los primeros deben dar ejemplo y guiar en cierta forma las maneras de actuar de los alumnos durante el tiempo que acuden a estos centros.

Esto pasaba por ejemplo a la hora de repartir las cámaras a los participantes. En algunos casos, tanto en Ednica como en la UEC, se decidió de manera externa al taller que algún o alguna participante no se la llevara a casa, porque había cometido una falta en algún momento. No había lugar para que me opusiera a esta situación, aunque fuera en contra de los objetivos de la etnografía, ya que no era yo quién establecía los castigos y por ello no podía oponerme. Usar la cámara era visto como un privilegio, una actividad lúdica y por ello se retiraba ese derecho en el momento en que no se seguían las normas del centro.

Se trata, entonces, de ser consecuente con el rol de observador participante que se ejerce en un contexto estructurado con unas normas que no pueden saltarse porque así lo requiera la investigación. Esto sobre todo si tratamos con menores de edad con los que, obviamente, hay que respetar en todo momento su condición en parte vulnerable por no depender de sí mismos sino de terceros. Hay claras diferencias entre trabajar en un espacio educativo reglado y, por ejemplo, en el espacio público durante los momentos de ocio que comparten con sus iguales, pero en este caso hubiera sido imposible comenzar la investigación tal y como se planificó. Por ello, trabajar en un ámbito reglado ofrece ventajas en el sentido de que permite la entrada al campo con un rol definido y en cierto modo asegurado, pero supone, por otra parte, dificultades a la hora de establecer una relación de confianza con los participantes, que deberá ser renegociada en todo momento, tanto con ellos como con los responsables del centro.

En el caso de la UEC sentí una especial identificación con el magnífico trabajo de Willis (1978), en lo que se refiere a la población y el ámbito en que desarrolló la etnografía, pero también en las maneras de proceder con el grupo, en el rol ejercido en el campo. Obviamente, las finalidades de su investigación no son las mías, ya que con su trabajo realizado en un centro educativo situado en una ciudad inglesa predominantemente industrial, estableció los mecanismos de reproducción social que se generan en el ámbito educativo los cuales determinan a los alumnos a un tipo de trabajo determinado, en este caso centrándose en los hijos de obreros. Me siento identificada con las poblaciones destinatarias del estudio, ya que en los chicos de la UEC encuentro claras similitudes con los “colegas” de Willis, en lo que se refiere a la cultura contraescolar y las maneras de ponerla en la práctica. Ciertamente es que en el caso de la UEC estos alumnos habían sido apartados del sistema educativo “normal”, por lo que el funcionamiento varía con respecto a los que muestra Willis, en aulas donde se mezclaban alumnos de diferentes procedencias, lo que le permitía un punto de comparación entre ambos grupos, “pringados” y “colegas”, según la etiquetación *emic* que utiliza Willis. En cuanto a la etnografía y a la manera de llevarla a cabo,

lo que me parece revelador es el reconocimiento del autor de la propia experiencia y los conflictos que esta conllevaba y que fue salvando poco a poco, a través de la negociación constante y el respeto mutuo. Estas descripciones son la antesala a una teoría abstracta en la que seguramente los propios participantes no se sentirían en un primer momento reconocidos, lo que sí fue posible en la relación personal que mantuvieron con el autor durante el tiempo que duró el trabajo de campo. El ponerse en una posición de igual, o por lo menos intentarlo, ha de ser un momento por el que pasar en la relación con niños o adolescentes, ya que ellos se socializan a través de su grupo de iguales, en gran parte, y es entre sus componentes que conocen las “maneras” de hacer y transmitir ciertos mensajes. Conocer su manera de hablar, de moverse, puede ofrecer facilidades para entrar en relación pero, eso nunca hay que olvidarlo, nunca se puede llegar a ser “uno de ellos” en el sentido de actuar de la misma manera que ellos lo hacen, porque esto supondría dejar de lado el compromiso con el centro que se ha establecido como premisa para poder entrar en contacto con los participantes en el proyecto y sería, además, una utopía, ya que no es imposible mimetizarse en un contexto de este tipo.

Los límites en la etnografía pueden ser muy amplios, y depende del investigador el ponerlos donde considere necesario. Es cierto que en general hay que dejarse llevar por el grupo y no intervenir, pero cuando te sitúas en un puesto de cierta responsabilidad, aunque otros asuman el rol autoritario, debes saber hasta qué punto puedes dejar que las cosas sigan un rumbo. Pondré un ejemplo. En una ocasión con los chicos de la UEC fuimos a una exposición en el centro de Tarragona. Durante todo el tiempo, ya desde que cogimos el autobús, se les veía muy nerviosos, se metían unos con otros, no paraban de moverse, de hablar en pequeños grupos, de no hacer caso a las indicaciones de las educadoras. Una vez allí, antes de entrar, dos de ellos se comenzaron a pelear. Fue algo instantáneo, que ninguno esperaba. La primera reacción, al ver que la cosa iba en serio, fue separarles y todos, incluidos alumnos y profesores, intentamos tranquilizarles de alguna manera. Una de las profesoras se llevó a uno de ellos, y los demás nos quedamos juntos. Enseguida sus compañeros

empezaron a comentar lo que había pasado, y en ese momento no intervine, sino que dejé que ellos explicaran y racionalizaran lo que había pasado a su manera. Finalmente, el otro chico volvió, y de nuevo se cruzaron alguna amenaza, pero ahí se quedó la cosa, nunca sabremos qué pasó cuando se encontraron a solas. Hay momentos obvios en que una no puede dejar de intervenir, aunque solo sea por puro instinto. Hablar de no-intromisión en el campo no supone la no implicación cuando la situación lo requiere. La decisión de intervenir o no en una situación concreta es personal, no pueden darse recetas a este hecho, aunque sí una serie de indicaciones que surgen de la propia experiencia, que trataré más adelante al hablar de la mía como profesora-etnógrafa.

Fine y Sandstrom, al tratar sobre el tema de la intervención en ciertos momentos conflictivos al trabajar con adolescentes se hacen las mismas preguntas que pude hacerme en los primeros momentos:

Do researchers have a responsibility to protect adolescents from themselves? In the case of young children, the answer is surely in the affirmative, and with adults, the answer is commonly negative. Even outside of the rule of law, does the researcher have the responsibility to be a moral exemplar or teacher? The fact that these children are "nearly adults" makes this role problematic (1988: 71).

No sólo se trata de una posición moral, sino también metodológica. Antes de trabajar con niños o adolescentes deba de planificarse adecuadamente la manera en que llevaremos a cabo la etnografía, la posición que tomaremos. Nunca se puede saber con seguridad cuál será la relación que se establecerá con los participantes, pero si se conoce previamente el ámbito en que vamos a trabajar pueden establecerse unas estrategias iniciales que se refieran a la manera de comunicarse con ellos y de posicionarse ante comentarios o actitudes que pueden ir en contra de lo que los adultos comúnmente rechazarían. Pienso, por ejemplo, en la referencia a temas sexuales en la UEC, aspecto que también tratan los autores. En el caso de Ednica, al tratarse de grupos mixtos, menores en

edad, y pertenecientes a una cultura en la que hablar explícitamente de sexo en ciertos ámbitos está sancionado socialmente, no me encontré en situaciones de este tipo. Los chicos de la UEC hacían constantemente comentarios acerca de las chicas de su edad y la visión que tenían de ellas desde el plano sexual. Personalmente, tengo que admitirlo, algunos de estos comentarios me ofendían profundamente, pero trataba de no intervenir y dejar que hablasen con libertad, o dejaba que los otros educadores expresaran su disconformidad. En el momento en que esos comentarios iban dirigidos a mi persona la situación cambiaba, tenía que defenderme, y así lo hacía. Llegué a enfadarme en alguna ocasión, y no me arrepiento de ello. Si la pretensión es acercarnos a los participantes y establecer una relación de confianza, no podremos establecerlas sin una serie de límites que una vez sobrepasados entran en conflicto con la integridad del etnógrafo. Una relación igualitaria, de respeto mutuo, ha de formarse a partir de la libertad para decidir negarnos a continuar si creemos que estos límites morales se han sobrepasado. Al igual que yo respetaba que alguno de ellos, tanto en la UEC como en Ednica, no quisiera por ejemplo ser entrevistado, ellos tenían que respetar que yo no aceptara actitudes de ese tipo.

Estoy de acuerdo con Fine y Sandstrom cuando afirman que el ideal de no influir en el comportamiento de las personas con las que trabajamos no es más que eso, un ideal (1988: 28) Es más, creo que la etnógrafa ha de aprovechar la oportunidad de participar activamente con los niños o adolescentes y aprender de esta manera los modos que tienen de comportarse y de ver la vida y, al mismo tiempo, compartir una experiencia conjunta con ellos, que enriquezca a ambas partes. Personalmente creo que el mayor compromiso que debemos adquirir con los participantes tiene que ver con la gestión de la información recogida, por una parte, y con la devolución de los resultados, por la otra. En el primer caso debemos asegurar la confidencialidad y la preservación de su integridad en todo momento. En el segundo caso debemos tener siempre en cuenta que la información que recibimos de ellos les pertenece y, además, son los únicos que pueden validarla, por ello debemos establecer estrategias para realizar una devolución adecuada a las poblaciones con que trabajamos.

3.3.4. Ser la "profe". El rol autoritario en la etnografía con niños y adolescentes

Me siento identificada con la experiencia de Beatriz Ballestín en el ámbito educativo, como etnógrafa que participaba en el campo como profesora de apoyo:

El rol de maestra implicó, en definitiva, una posición ambigua por marginal y temporal que, a pesar de no conseguir franquear la entrada a algunos ámbitos clandestinos de las relaciones entre iguales, proporcionó un margen de acceso a las vivencias de los niños que difícilmente hubiese obtenido la etnógrafa a través de otro tipo de participación (Ballestín, 2009: 243).

Estoy de acuerdo con ella en que el rol de profesora limita de manera muy clara el acceso a ciertos ámbitos de la vida de los niños o adolescentes. Pero, en cualquier caso, y como hemos visto, ser un adulto entre niños o adolescentes presenta siempre problemas metodológicos que han de salvarse a través de diferentes estrategias, dependiendo del entorno y del rol que detentemos.

La autoridad maestro-alumno es evidente en todos los niveles de la estructura educativa, al igual que la relación adulto-menor en otros espacios está delimitada por profundas diferencias de estatus, en las que el adulto siempre tiene la razón, y el menor debe seguir esa manera de pensar para llegar a ser "alguien en la vida". La presencia de un adulto en el ámbito público con menores seguramente despertará suspicacias y sospechas con respecto a la finalidad de su presencia entre personas menores de edad. El adulto, se presupone, debe velar por la seguridad de los menores, pero no compartir con ellos sus maneras de socialización, sino mantenerse en una posición moral superior velando siempre por su seguridad.

El rol que tomaremos en el campo tendrá que planificarse desde el primer momento y estar en concordancia con los objetivos, por lo que hemos de ser conscientes de la influencia que ejercerá en los resultados que obtengamos durante el trabajo de campo. En mi caso decidí que el rol de educadora/

profesora⁵⁷ sería el que me ayudaría a entrar en el campo, teniendo en cuenta la actividad que quería llevar a cabo, los talleres de fotografía. Podría haber contactado con los jóvenes en la calle, pero hubiera sido difícil realizar esta acción en un entorno no estructurado. En primer lugar, por razones que tienen que ver con los recursos materiales necesarios para llevar adelante el taller de fotografía (un aula, un proyector, la conexión a Internet). En segundo lugar, por cuestiones relacionadas con el perfil de los participantes, ya que la investigación fue planificada para trabajar con grupos de edad concretos, en los que sus componentes no se distanciaban en cuanto a sus edades de manera significativa. Y en un tercer nivel, por la facilitación de permanencia en el campo que me permitía una estructura educativa y la dotación de respaldo a nivel de autorización a estar en un entorno formado por menores. Este último punto es importante sobre todo si pensamos que en este taller trabajaríamos con la propia imagen de los participantes y la necesidad que esto conlleva de tener en orden la autorización de los responsables de estas personas a nivel legal para poder mostrar este material y trabajar con él.

Wolcott (1993), a partir de una experiencia como profesor-etnógrafo en un aula con niños entre seis y dieciséis años analiza la figura del profesor-enemigo y expone una estrategia para suavizar la distancia y la oposición constante con los alumnos:

Si se ejercita en examinar su propia cultura como extraña, el maestro-enemigo puede llegar a ser menos agresivo a la hora de imponer sus lecciones a los alumnos-prisioneros. Puede que no acepte tan fácilmente la creencia de que lo que está haciendo es necesariamente "bueno" para ellos. Puede estar más inclinado a pensar en el maestro como alguien que ofrece ayuda a los miembros del grupo dominado que la buscan, más que a desear la

⁵⁷ Creo que es necesario aquí hacer una puntualización. Los profesionales con que he trabajado no necesariamente son profesores titulados como tal, sino que provienen del campo de la educación social, la psicología, el trabajo social. Por ello, más bien, la denominación que se utilizaba a nivel interno era la de "educador", no la de "profesor" o "maestro".

*imposición de ayuda por parte de los miembros del grupo
dominante que insisten en darla (1993: 256).*

Quizá el reto más difícil de superar en la etnografía con niños y adolescentes en la que se detenta cierta autoridad es que los participantes entiendan el proyecto de investigación, estén de acuerdo en participar en él y sitúen a la investigadora de esta manera en un lugar que se diferencia en algunos matices del resto de profesores. No podemos evitar que los participantes se hagan una idea preconcebida del investigador, más si pensamos que acaba de irrumpir en la vida cotidiana del centro. En los primeros momentos, gran parte de lo que sucedía a mi alrededor, sobre todo cuando estaba con ellos en el taller, me resultaba incomprensible y no conseguía establecer una relación mínimamente igualitaria, acercar posiciones. Partiendo de que nunca llegaríamos a estar a un mismo nivel de comprensión mutua, con el tiempo pudimos establecer una relación mucho más cercana de lo que habría imaginado en los primeros momentos. A través del intercambio de información (también yo les conté en alguna ocasión aspectos personales de mi vida) sabíamos un poco mejor cómo actuar unos frente a otros, aunque el equilibrio era ciertamente frágil en algunos momentos. De todas maneras, en los primeros contactos es relativamente fácil comenzar a dialogar, aunque lo que se tiende a hacer, lo que hice yo, es “mimetizarme” en cierta manera. Por ejemplo, en la forma de hablar o de comportarme, aunque siempre teniendo en cuenta los límites establecidos por los roles que jugábamos en el campo. Esta “mimetización” se refiere tanto a la manera de dirigirse a ellos verbalmente como a la comprensión y adquisición de las actitudes que valoran positivamente, como podrían ser la confianza, el saber guardar un secreto (no “chivarse”) En cuanto a la manera de hablar, no creo que sea muy productiva, por ejemplo, explicarles la investigación en nuestros propios términos académicos ya que es un tipo lenguaje que de partida es incomprensible para la mayoría de la gente. Creo que debemos adaptarnos al escenario en que hacemos el trabajo de campo, y no al contrario. Que yo le diga a un chico que algo “me mola”⁵⁸, o “me late”⁵⁸, no tiene por qué ser un error sino

⁵⁸ “Me gusta”, en el argot que utilizan, tanto en España como en México.

todo lo contrario. Otra cosa son los insultos que siendo igualmente un lenguaje a través del cual se socializan representan ofensas y por ello no pueden cruzarse entre profesores y alumnos. Que esto suceda quiere decir que hay algún tipo de conflicto en el que la comunicación profesor-alumno ha de interrumpirse.

En relación a las diferencias entre los dos centros en que insertamos los talleres de fotografía tengo que decir que el comportamiento de los participantes variaba mucho de la UEC a Ednica. Los rangos de edad (de 12 a 16 en la UEC, de 10 a 14 en Ednica) y las diferentes culturas en que se insertan, tanto a nivel histórico como territorial o de carácter socioeconómico, hacen que con cada grupo tuviera una gama diferente de problemáticas que obstaculizaban el establecimiento de confianza con los participantes.

En el caso de la UEC los dos obstáculos más significativos tenían que ver con el hecho de ser profesora, por una parte, y mujer, por la otra. Nos encontramos en un ámbito en el que los alumnos, todos varones, han tenido en algún momento de su carrera escolar algún conflicto directo con sus profesores que, en casi todos los casos ha derivado en una expulsión del centro escolar. En cuanto al género, desde un primer momento el sexo se puso en evidencia, pues era un tema muy tratado entre ellos y había momentos en que los comentarios iban dirigidos directamente a mí, por lo que llegué a entrar en conflicto con alguno de los participantes, aunque delegando la responsabilidad de sancionar esos comportamientos a los educadores. No solía darse este hecho, pero sobre todo con los más mayores (15-16 años) tuve que establecer unos límites que no permitía que fueran traspasados. Esto, obviamente, puede llevar a malentendidos y enfados pero como hemos dicho, se trata de respeto mutuo y, al igual que ellos establecen unos límites muy claros a los adultos, igualmente la investigadora ha de hacerlo y dejarlo claro desde el principio.

En el caso de Ednica, desde mi punto de vista, el hecho de ser extranjera, no sólo en el país, sino en la delegación, en el barrio, en la calle, hizo que se añadiera una dificultad más para llegar a entablar una relación de confianza con los participantes. En todo momento durante mi estancia en México tuve que explicar por qué estaba allí, en una especie de constante representación de mí

misma a través de aquello que relatara. Por ello, con los chicos y chicas traté de que en todo momento quedara claro cuáles eran las finalidades del proyecto de investigación y lo que les pedía a ellos como participantes del mismo. De la misma manera, es también muy importante cumplir con aquello que has pactado desde el principio, es decir, que acabarás el taller, que harás las actividades que planteaste.

En cuanto al rol de “profe” o “seño”, en la UEC, y de “maestra” en Ednica, traté en todo momento de poder delegar decisiones relativas a su comportamiento a otras personas para que ellos y ellas percibieran que no estaba allí para imponer mi autoridad, sino para poner en práctica un experimento del que yo misma era parte. El hecho de no poner castigos es simbólicamente muy importante ya que te mantienes en cierto modo al margen de un conflicto entre los educadores y los alumnos y en ocasiones con sus familias. Esto hace en principio más precaria la situación por el hecho de ser ambigua. Si no eres una profesora, entonces, ¿qué haces allí? Fue inevitable que me identificaran al principio como tal, ya que en muchos sentidos este era el rol que ejercía. Eso sí, es importante matizar desde el primer día algunos comportamientos que deriven en el establecimiento de una relación de confianza con participantes del proyecto a partir de la cual se sientan también responsables del mismo y accedan a participar. Estos comportamientos que pueden acercar posiciones serían:

- Además de los castigos, los exámenes son vistos como herramientas de la disciplina escolar, y por ello en los talleres de fotografía la evaluación no se llevaba a cabo de esta manera. Sí que había cierto seguimiento de los profesores en referencia al comportamiento durante el taller y a la participación, pero nunca se suspendió (se reprobó, en México) a nadie.
- Las actividades eran lo suficientemente abiertas y distendidas como para que hubiera un espacio para pasarlo bien, lo que es muy importante cuando trabajamos con niños, niñas y adolescentes en grupo. A través del juego, de las bromas, se puede construir una relación de confianza y una sensación de compartir una misma finalidad como grupo. Tal como expresan Fine y Sandstrom, realizar una etnografía con niños es, al fin y al cabo, divertido.

- Les pedía que me llamaran por mi nombre de pila, aunque nunca fue del todo posible que dejaran de utilizar el “seño”, “profe” o “maestra”.
- Utilizar una parte del tiempo durante las entrevistas individuales para insistir en la confidencialidad y para explicar de nuevo el proyecto, si es que todavía queda alguna duda (en el apartado en que explico la metodología de la entrevista hago referencia a este punto).
- Intentar encontrarles fuera del centro educativo, en la calle, aparentemente de casualidad. En el caso de los niños y niñas de Ednica, sabía que les podría encontrar en el “puesto” del mercado que poseía su familia, y en alguna ocasión entablé contacto con ellos o sus familiares en estos lugares. En el caso de la UEC no me quedaba otra salida que caminar por los barrios buscando provocar esos encuentros, paseando por los lugares a los que creía que podían acudir. La finalidad de esta estrategia es establecer otro tipo de contacto que no sea el puramente institucional a través del contacto sin la “máscara” de profesora. Normalmente llevaba la cámara conmigo, lo que también me servía para explicarles que me interesaba los lugares que frecuentaban y que por ello quería fotografiarlos. Solían pedirme que hiciera alguna foto, o que les dejara la cámara para tomarla ellos, lo que también ayudaba para darme un rol en esos momentos fuera del centro.
- Pedirles constantemente su participación para comentar las fotos que visionábamos y no imponer visiones propias sobre las imágenes, aunque, como he dicho, difirieran de las opiniones que yo podía tener sobre ellas.

Son pequeñas acciones, no siempre realizables, pero que en general me ofrecieron una empatía que necesitaba en los comienzos. El hecho de que mi trabajo fuera temporal y no remunerado también ayudó para diferenciarme de alguna manera del resto de profesores, al igual que el carácter lúdico de los talleres de fotografía, lo que permitía cierta distensión durante los mismos y la oportunidad de pasarlo bien durante un par de horas.

Al fin y al cabo, sólo podemos aprender a movernos en un entorno determinado para poder llevar adelante la etnografía una vez estamos insertos

en él. Eso sí, antes de comenzar un trabajo con menores en el que se detenta un rol autoritario hay que tener en cuenta desde el principio una serie de aspectos que obstaculizarán el proceso y alejarán a investigadora e participantes del establecimiento de una relación de empatía. Partiendo de la base de que es la etnógrafa la que debe adaptarse al entorno en que realiza el trabajo de campo y no al contrario, debemos negociar desde el principio en qué consistirá ese rol para que a lo largo del proceso no se den confusiones sobre nuestra manera de proceder con los participantes, a ojos de los adultos que les rodean.

3.3.5. Devolver los resultados: evaluación conjunta e individual de la experiencia.

En el proyecto inicial estaba planificada una fase de evaluación al terminar los talleres. Me interesaba especialmente poder hacer este ejercicio con los participantes, en una sesión conjunta. La idea era sentarnos todos en círculo y hablar sobre los temas más importantes que habían surgido durante el taller, en sus fotografías. Seguí la metodología de los grupos de discusión, y grabé la sesión en video, para obtener un registro de lo que se dijo. En el caso de Ponent fue imposible terminar la actividad, porque surgió un conflicto entre los participantes a partir de una conversación⁵⁹ entre dos de ellos, y por ello tuvimos que interrumpirla y no pudimos volver a retomarla, ya que era el último día de taller, antes empezar las vacaciones de verano.

En el caso de Xochimilco sí pudimos terminar la actividad, aunque los participantes se sintieron bastante intimidados por la cámara de video. Eso sí, a medida que avanzábamos, su presencia se hacía menos evidente y el ambiente se relajaba.

En ambos casos había otra persona adulta conmigo, un educador o educadora, que vigilaba la cámara e intervenía cuando creía conveniente, aunque era yo la que llevaba el peso del grupo.

⁵⁹ Uno de ellos, al preguntarle acerca de cómo se sentía por haber sido expulsado de su centro educativo, respondía explicando sus sentimientos, a lo que otro participante comentó "*¿Y a quién le importa eso?*", lo que suscitó en el primero la siguiente respuesta "*a tu madre*", que provocó el conflicto explícito entre ambos, por lo que tuvimos que separarles y dar por finalizada la sesión.

Los puntos esenciales de esta actividad son los siguientes:

- La moderadora hace un resumen del taller, nombrando los lugares a los que se ha ido en los paseos y reflexionando sobre las fotografías tomadas.
- La moderadora los temas generales más significativos que han aparecido en las fotografías que han tomado fuera del taller.
- La moderadora pide a los participantes que comenten aquello que les sugiere esos temas, aunque sea una palabra que relacionan con el mismo. Se pasará de tema cuando todos los participantes hayan dicho lo que quieren sobre dicho tema.
- Se deja que cada cual se exprese a su manera, sin presionar a nadie a que hable más y dejando que los que quieren hablar lo hagan.
- Se mostrará un video realizado por la investigadora en el que se conjuguen fotografías y música y que resuma en imágenes lo que ha supuesto el taller de fotografía.
- Si es posible, se expondrán una serie de fotografías impresas para tal fin en las paredes, para que las demás personas del centro puedan observarlas.

Esta sesión no puede realizarse si antes no ha habido un trabajo previo con los participantes, ya que gran parte de la información que se utiliza para llevar adelante la discusión surge de las entrevistas y observaciones que se han realizado durante los talleres y las entrevistas. El hecho de tener esta información hace que se pueda en cierto modo dirigir la discusión hacia temas recurrentes que la investigador ha detectado a través de las fotografías. Era en las fotografías tomadas fuera del taller donde surgían la mayor parte de los temas que podíamos discutir en las entrevistas y en los grupos de discusión. Estos temas, de manera general, eran las relaciones interpersonales con sus iguales, la familia, el trabajo, la escuela.

Solamente puede llegarse a la empatía necesaria para plantear una discusión de este tipo a través de un conocimiento mutuo que se origina en el trabajo de campo y que permite establecer relaciones entre iguales. Como he apuntado en

algún momento, en este caso era especialmente difícil por la brecha generacional que nos separa y por el rol de profesora que en cierto modo obstaculizaba el poder alcanzar una relación de tú a tú. Fue éste uno de los factores que obstaculizaron el hecho de alcanzar un mejor aprovechamiento de esta actividad. Sobre las dificultades causadas por el trabajo etnográfico con adolescentes a partir del rol de profesora trataré en el siguiente apartado.

Por otra parte, es necesario realizar una evaluación individual y pasarla a los educadores del centro para que puedan comprender cuáles han sido los puntos positivos y negativos de la actividad. Es más bien un trámite formal pero puede dar lugar a conversaciones interesantes con los educadores aunque en este caso este tipo de intercambios se sucedieron durante todo el taller, al tratarse de centros pequeños en los que las relaciones entre educadores son muy cercanas. Me imagino que una etnografía en el ámbito educativo más masificado (pensemos, por ejemplo, en una escuela de primaria con todos los cursos y clases) necesitará de un trabajo de evaluación más formal con los educadores, ya que los contactos podrían darse de manera muy espaciada durante el desarrollo de los talleres. En el caso de Ponent comentaba con los educadores cada día cómo había ido la sesión, ya que me preguntaban y se interesaban por las fotos que habíamos tomado y, como hemos visto, mediaban en caso de que se hubiera producido algún conflicto. En Xochimilco, por el hecho de compartir las sesiones con una de las educadoras, los intercambios de impresiones eran constantes y los problemas los solucionábamos conjuntamente. De esta manera, la etnografía en un espacio de trabajo reducido te permite intercambiar diariamente información con las personas relacionadas con el terreno que estudiamos, lo que facilita enormemente el proceso y el acceso a los datos.

3.4. Técnicas de recogida de información

3.4.1. Itinerarios urbanos: los paseos fotográficos.

Hacer una etnografía en el ámbito educativo ejerciendo como profesora supone un esfuerzo por parte de la investigadora en el que hay que buscar alternativas metodológicas que se adapten al trabajo en el centro y, sobre todo, que resulten atractivas para los principales participantes, los alumnos. Si partimos de la idea clásica del etnógrafo que se sitúa en el campo como un ente casi invisible y desde esta posición observa, sin intervenir, las dinámicas que suceden en un terreno determinado, yo rompí en este proyecto con todas las reglas que se suponen debe seguirse para no modificar las realidades observadas. Este hecho me hizo plantearme en muchas ocasiones (todavía me sorprende la duda escribiendo estas líneas) si estaba procediendo de manera errónea, si la metodología utilizada me llevaría a extraer conclusiones científicas y contrastables, si conseguiría cumplir los objetivos planteados en un principio. El hecho de trabajar conjuntamente con organizaciones de la sociedad civil y adaptar en cierta manera el trabajo a sus objetivos me parecía en un principio un obstáculo en mi tarea, ya que tenía que “bajar” de mi cómoda posición de investigadora y realizar un esfuerzo considerable para conocer las dinámicas de estas organizaciones y, lo que era más complicado al principio, adaptar todo mi proyecto al trabajo que en ellas se realiza. Lo que más quebraderos de cabeza me trajo fue la necesidad de incluir objetivos pedagógicos en el proyecto, ya que en un principio no creía necesario que los participantes sacaran provecho del proceso, sino que tenía en mente la idea tradicional del trabajo de campo: llegar, recoger datos, salir del campo y escribir las conclusiones extraídas en el proceso. Decir, por ejemplo, que uno de los objetivos era “dotar a los jóvenes de una herramienta de expresión personal que sirva para aumentar su autoestima” me parecía en principio una aberración, porque ¿era esa mi finalidad? ¿Qué tenía eso que ver con las preguntas de investigación? ¿Me separaba ello de poder contestarlas? Pero, desde el punto de vista de los participantes, ¿qué les importaba que yo tuviera que hacer una tesis doctoral? ¿Significaba algo para ellos? ¿Qué sacaban de todo eso? Sus vidas son totalmente ajenas al ámbito

académico y cuando les planteaba mis objetivos me miraban como si estuviera hablando en un idioma para ellos totalmente desconocido. El planteamiento hubiera sido otro si mi finalidad con esta investigación hubiera sido analizar las dinámicas del centro, observar cómo son las relaciones entre maestros y alumnos, cuáles las jerarquías, las relaciones entre iguales...pero, como ya hemos visto, la finalidad principal de esta investigación era poner a prueba una metodología en la que los participantes participaran activamente, en la que crearan un nuevo material a partir del cual trabajar de manera conjunta. Es por eso que “aumentar la autoestima” o “pasarlos bien”, y las actividades derivadas de estos objetivos, no son improcedentes en este proyecto, ya que de esta manera los participantes se implicaban de manera activa en el proceso y entendían lo que estábamos haciendo, lo veían como algo común a todos.

Los paseos fotográficos han sido la metodología principal en el trabajo in situ con los participantes. La actividad consiste en decidir conjuntamente con ellos un recorrido por la zona urbana en la que se encuentra el centro, contando con una hora y media aproximadamente para realizarlo y con la finalidad de fotografiar de manera libre los espacios, las personas e incluso a ellos mismos. Se contemplaba igualmente la posibilidad de que alguno de ellos no quisiera fotografiar, pero sí guiar al grupo o posar para las fotos, como fue el caso de uno de los participantes en Ponent. Previamente a la salida se pactaba con ellos qué lugares iríamos a visitar y si no había alguna dificultad para llegar, eran ellos los que decidían dónde ir en cada una de las sesiones. Normalmente no era posible tener una cámara por persona, por lo que se iban turnando a petición de cada cual.

Mi tarea en estos paseos, como profesora, era resolver dudas que pudieran tener con la cámara y mediar en el caso de que se diera algún conflicto. Como antropóloga, en primer lugar, mi finalidad principal era tomar nota de los lugares que proponían para hacer el paseo y observar las dinámicas que se creaban a la hora de decidir cuál sería un lugar “bueno para fotografiar”, qué roles se asumían en la discusión, por qué querían ir a estos lugares. En segundo lugar, se trataba de observar las interacciones durante estos paseos, las maneras de fotografiar, aquello que les interesaba retratar, las poses frente a la cámara, e incluso los

conflictos que se daban en torno al uso de ésta. Finalmente, una vez descargadas las fotografías en mi ordenador, las contrastaba en relación al diario de campo, en que escribía todo lo que había observado durante estos paseos. Aunque en el apartado de la etnografía relataré de manera detallada cuáles fueron las realidades observadas, creo necesario describir aquí cómo llevar a cabo este tipo de actividad en tres momentos: antes, durante y después de realizarla.

1. Antes del paseo.

Nos reunimos todos en una de las aulas y nos sentamos en círculo. El primer día llevaba un mapa de la zona para que tuviéramos una visión amplia del territorio y a partir de allí comenzar a trabajar. Les explicaba que yo apenas conocía la zona donde nos encontrábamos y que como ellos vivían en ella era mejor que decidiesen dónde ir a tomar fotos. Explicaba además los horarios que teníamos y cómo nos repartiríamos las cámaras. A partir de ahí escuchaba las proposiciones de cada cual sobre dónde ir y las razones que alegaban para elegir estos lugares. Les preguntaba dónde se encontraban en el mapa y ellos lo marcaban. Elegíamos según el grado de aprobación por parte del grupo que cada uno de ellos obtuviese. Aquí me dedicaba a observar cómo los líderes decidían donde ir, sobre todo en Ponent, ya que en el grupo existían líderes claros, los más mayores, que tenían mayor poder a nivel de decisión. En el diseño de investigación no contemplé este hecho, por lo que tuve que adaptarme a él y dejar que fueran las propias dinámicas del grupo las que dirigieran estas decisiones. En el caso de Xochimilco, al ser menor la media de edad y encontrarnos en un terreno mucho más amplio, era la educadora la que planteaba una serie de lugares y ellos decidían. Eso sí, previamente ella había revisado el proyecto que le pasé acerca de la investigación y habíamos discutido sobre los objetivos y las maneras de llevarlo a cabo. Fue en este caso de una gran ayuda que esta persona contara con un amplio conocimiento de Xochimilco ya que, además de haber nacido aquí, formaba parte de una asociación destinada a

la preservación de la zona⁶⁰.

En algunos casos no pudimos ir a todos los lugares que proponían los participantes, ya que la distancia era demasiado amplia como para poder llegar con el tiempo que contábamos. Esto de manera mucho más acentuada en Xochimilco, donde la extensión del terreno es mucho mayor que en Ponent y donde la orografía es mucho más complicada (mirar apartado de contextualización para más información sobre los barrios).

Cuando ya habíamos decidido dónde iríamos les preguntaba por qué ese lugar en concreto, qué tenía de especial, y qué tipo de fotos podríamos tomar en él. Normalmente estas respuestas eran rápidas, estaban deseando salir, pero tomaba nota mental de ellas para transcribirlas más adelante en el diario de campo. La causa de este nerviosismo era, tal como me dijo en una ocasión un informante de Ponent, *"que querían salir, que estaban hartos de estar encerrados en el centro"*. Los paseos eran, entonces, una vía de escape, una actividad lúdica en la que no se veían obligados a estar sentados y prestar atención a lo que decía el profesor.

Antes de salir revisábamos las cámaras y nos asegurábamos que tuvieran pilas y espacio suficiente en la memoria para hacer fotos. En algunas ocasiones esta actividad nos llevaba bastante tiempo porque una pila se había perdido, o porque faltaba la funda de una cámara. Dependiendo del tamaño del grupo, que pues variaba bastante, tendrían más o menos oportunidad de hacer fotos, ya que solíamos tener una cámara para cada dos o tres personas.

También, antes de salir, recordábamos las normas básicas de comportamiento. Éstas tienen que ver con dos cuestiones. La primera, el cuidado de la cámara para que volviera al centro tal y como había salido. La segunda, el respeto a las personas que están en la calle. Esta norma se vio como necesaria después de haber entrado en conflicto con transeúntes que no quisieron ser retratados, a los que tuvimos que explicar en qué consistía el taller y por qué lo estábamos

⁶⁰ *"El Colectivo Chachalacatlao es un proyecto multidisciplinario para la gestión y difusión de las expresiones culturales y artísticas, antiguas y contemporáneas de los pueblos y barrios originarios de Xochimilco y de la Ciudad de México"*. <http://chachalacatlao.blogspot.com/>

haciendo.

2. Durante el paseo.

Intentábamos formar grupos para usar las cámaras, pero normalmente pasaban de unas manos a otras de manera aleatoria, según quién la pidiera para hacer una u otra foto. Yo llevaba mi propia cámara y solía romper el hielo haciendo algunas fotos, tomándoles algún retrato. También me usaban como modelo en algunas ocasiones al igual que hacía yo con ellos.

Normalmente había participantes que usaban más la cámara que otros, pero en principio no intervenía para decidir quién la utilizaba, solamente en el caso de que hubiera un conflicto y me pidieran que mediara en él de alguna forma, aunque solía dejar que fuera la educadora, o el fotógrafo, quienes también intervinieran en estos casos. Si hubiera potenciado la jerarquía profesor-alumno dirigiendo en todo momento el uso de la cámara habría caído en una contradicción, ya que no se trataba de forzar a los chavales a que me diesen la información que había ido a buscar, es más, no estaba buscando una información en concreto, sino que a través de estos itinerarios improvisados dejaba que las cosas sucediesen y que fueran ellos quiénes decidieran cómo deambular por la ciudad con un objetivo: registrar fotográficamente nuestro paseo.

Una vez llegábamos al lugar que habíamos escogido cada cual libremente se movía por él tomando las imágenes. Yo me encargaba de observar los comportamientos que tenían a la hora de tomar fotos, ya fuera a lugares determinados o entre ellos, lo que era bastante frecuente. El autorretrato o el retrato a sus compañeros, como veremos al observar las imágenes en el siguiente capítulo, era uno de los temas favoritos para fotografiar durante los paseos. Observar las dinámicas que se establecían en torno a este acto fotográfico era una de mis principales finalidades. Me fijaba en los siguientes aspectos que luego escribiría en el diario de campo:

- Quién tomaba el retrato, y quién era retratado.
- En qué lugar decidían retratarse.
- Qué pose asumían para el retrato, dependiendo de si éste era individual o en grupo.
- Qué comentarios se establecían durante el acto y quién (el retratado o el que retrataba) decidía cómo realizarlo.
- Una vez visto el retrato (ya que lo permite la cámara digital en el momento preciso en que se toma), qué comentarios se daban a partir del visionado inmediato.

En cuanto al desarrollo de las sesiones tengo que decir que en ocasiones ha sido extenuante. Era tal la cantidad de fenómenos que se producían ante mis ojos durante estas dos horas que creía que no sería capaz de describirlos con palabras. Además, en muchas ocasiones se produjeron incidentes con los que teníamos que lidiar si queríamos que la sesión pudiese seguir adelante, lo que era mi principal objetivo. Éstos incidentes tenían que ver, por ejemplo, con peleas entre dos de los participantes (esto sobre todo en Ponent) o con conflictos con algún transeúnte que no quería ser fotografiado y tenía una actitud violenta con alguno de los participantes (esto sucedió en ambos lugares, pero nunca llegó a darse una agresión física). Si en algún momento la seguridad de los participantes se veía comprometida la sesión se daba inmediatamente por finalizada. En el caso de que lo que sucediera fuera en contra de las normas, los profesores eran los que imponían la autoridad, liberándome a mí de esa función que entraba en contradicción con el trabajo que había ido a hacer allí. Tal como apuntan Taylor y Bogdan, *"el trabajo de campo está caracterizado por todos los elementos del drama humano que se encuentran en la vida social (...). En el campo, los observadores suelen encontrarse en medio de difíciles y delicadas situaciones"* (1992: 63). Vivir este tipo de situaciones conflictivas hizo que la improvisación jugara un importante papel, sobre todo en los comienzos. El hecho de llevar un tiempo en el campo juega a nuestro favor a la hora de saber reaccionar de manera rápida y precisa, pues la experiencia te ayuda a prever qué

tipo de situaciones pueden derivar en conflicto y, en el caso que se den, de qué manera hay que gestionarlas para influir lo mínimo en este tipo de circunstancias.

3. Después del paseo.

Una vez en el centro descargaba las fotos que habían hecho durante el paseo y repartía las cámaras a los que se las fueran a llevar a casa para realizar el trabajo fotográfico fuera del centro, actividad de la que trataré en el siguiente apartado. Cuando ya habíamos dado el taller por finalizado y ellos se habían ido ordenaba las fotografías en sus carpetas correspondientes con el nombre de las personas que habían usado esa cámara. Nunca podía saber a ciencia cierta que todas esas fotos las hubiese hecho una persona en concreto, ya que la cámara pasaba de unas manos a otras durante las sesiones. Me apoyaba en la observación durante el paseo para tener una idea de quién había utilizado una u otra cámara.

Después de realizar esta tarea de poner orden y clasificar, vital cuando trabajamos con imágenes, lo más importante era escribir el diario de campo lo antes posible. Como he apuntado más arriba, en ocasiones los hechos que se desarrollaban durante los paseos eran hasta tal punto tensos (trataré de ello en la etnografía) que no fui capaz de escribir lo que había sucedido inmediatamente. Tomaba una serie de notas de lo que me había parecido más significativo, y lo dejaba para otro momento.

Esta descripción de los paseos fotográficos es orientativa, ya que la actividad puede realizarse de manera muy diferente según el tipo de proyecto que se lleve a cabo y, en consecuencia, según los objetivos planteados. Se puede, por ejemplo, optar por dirigir la actividad decidiendo qué tipos de fotos tomar antes de salir o haciendo grupos que se dedicarán a realizar diferentes imágenes durante el paseo. En este caso la opción era dejar que ellos libremente eligieran los lugares donde ir y las fotografías a realizar para intentar influir lo mínimo en esas decisiones.

Existen dos razones determinantes para utilizar los paseos fotográficos como una de las estrategias principales en el trabajo de campo:

- La primera tiene que ver con la recogida de información sobre las maneras de fotografiar de los participantes durante la actividad, siendo ellos los que escogían los lugares adonde ir, y decidían las fotos a tomar y la manera de hacerlo. Además, trataba de acercarme a los recorridos urbanos cotidianos que realizan por esta zona de la ciudad y conocer los lugares que frecuentan dándoles de esta manera a ellos la libertad para escoger dónde iríamos cada vez.
- La segunda va dirigida a adaptar la metodología al trabajo con adolescentes, para que les resulte atractiva y gracias a eso colaboren en pro de una comunicación fluida con el antropólogo.

3.4.2. Entrevistas con imágenes: la elicitación fotográfica.

En el caso del trabajo de campo que aquí nos ocupa utilicé la entrevista con imágenes para poder comprender el trabajo fotográfico que los participantes en el taller de fotografía habían realizado fuera del centro educativo. El objetivo principal de esta técnica es conocer las maneras de autorrepresentarse de los participantes a través de la imagen, y por ello antes de que se llevaran la cámara les pedía "que tomaran las fotos que pudieran explicar cómo son ellos, cómo viven en el día a día" Se llevaban la cámara entre 2 días y una semana, dependiendo de la disponibilidad de máquinas y del número de participantes, ya que en ocasiones se daban problemas para que todos pudieran tenerla, o se retrasaba porque alguno de ellos no la devolvía a tiempo.

Cuando ya se habían llevado la cámara en dos ocasiones quedaba con ellos un día en el centro para hacer la entrevista, diciéndoles que como mucho estaríamos entre una hora y una hora y media. Por regla general hice dos entrevistas con cada informante, a mitad de taller y al final, aunque en algunos casos alguno de ellos se negó a realizar otra entrevista, no acudiendo a las citas, o consideré que con la primera ya era suficiente para cumplir con los objetivos de la investigación.

Previamente a cada entrevista observaba detenidamente las fotografías tomadas y a partir de ellas elaboraba el guión. Los puntos esenciales de interés en estas entrevistas tienen que ver con dos niveles de análisis:

- Aspectos explícitos a la fotografía o grupo de fotografías (nivel denotativo): ubicación, personas u objetos que aparecen y relación que mantiene con ellas, momento en que la tomó (entre semana/ fin de semana, mañana/ tarde).
- Aspectos implícitos a la fotografía o grupo de fotografías (nivel connotativo): poner la fotografía en movimiento, es decir, explicar qué estaba sucediendo en el momento en que la tomó. Aspectos relacionados con la valoración subjetiva de la foto: por qué la tomó, qué significa para él, si está satisfecho con el resultado. En el caso de que sea un autorretrato, incidir en la valoración sobre su propia imagen.

Obviamente, no planteaba la entrevista en estos términos, sino que utilizaba una serie de estrategias para que las preguntas fueran comprensibles, en relación al lenguaje utilizado. Por ejemplo, les preguntaba sobre sus "colegas", en vez de sus amigos (en México sería sus "cuates"), o formulaba las preguntas de manera que fueran lo más concretas posibles, por ejemplo, en lugar de preguntarles por lo que pensaban de su familia, hablábamos sobre una persona en concreto que aparecía en la foto, y de ahí evocaban un discurso sobre el conjunto familiar, en sus propios términos.

Es necesario, si el discurso del informante así lo requiere, saltar de un nivel a otro de manera aparentemente aleatoria, según lo que él o ella quisieran expresar sobre esa foto. La intervención del investigador aquí tiene que ir dirigida a vigilar que los dos niveles de análisis se tengan en cuenta, pero no se trata de ordenar de alguna manera el discurso del informante, sino dejar que fluya y que sean las imágenes las que den pie a la conversación.

En ocasiones les mostraba fotografías hechas por mí misma en los paseos que realizaba por lugares que para ellos tenían especial significación (alrededores de su casa, en el caso de Ponent, el campo de fútbol, la plaza...). También, cuando las imágenes tomadas por el informante eran escasas, incluía imágenes de sus

compañeros, elegidas por que éstos eran amigos suyos fuera del centro o por la cercanía de los temas que aparecían en ellas. Con uno de los participantes de Ponent, que tomó menos imágenes que sus compañeros, trabajé con aquellas que había realizado su mejor amigo (otro de los participantes), el cual me había dicho que en algún momento le había dejado la cámara a éste. De esta manera, el informante se encontraba en esos momentos y había tomado algunas de las fotos, por lo que los objetivos de la entrevista podían cumplirse con esas imágenes.

Tengo también que decir, aunque de este aspecto trataré más ampliamente en los resultados de la investigación, que me encontré en muchas ocasiones que las fotos que yo creía más significativas con respecto al informante, o que más me gustaban, no eran vistas de este modo por ellos. Yo las elegía porque me ofrecían mucha información (por ejemplo, fotografías dentro de la casa) e incluso por cuestiones estéticas⁶¹, elección relacionada con la facilidad para leer las imágenes que están construidas a partir de una serie de parámetros estandarizados. Pero a la hora de hacer las entrevistas podía suceder que no hicieran muchos comentarios sobre esas fotos pero sí sobre otras en las que a primera vista no se entendía nada, bien porque estaban borrosas o porque el contenido era ilegible para alguien que no estaba allí en el momento de la toma fotográfica.

Fue a partir de este ejercicio que me di cuenta de la importancia de entender las propias concepciones de los participantes más allá de la autoridad etnográfica que presupone ciertas ideas que se imponen a la propia voz de la gente con la que trabajamos. Este es uno de los retos de la antropología visual compartida, trabajar *con* las personas, no tanto para conseguir unos resultados que sean del agrado de las instituciones que financian o apoyan el proyecto, aunque esto siempre hay que tenerlo en cuenta, como de las personas que han realizado el trabajo, que han desarrollado un proceso de participación que finalmente debe reportarles unos resultados también satisfactorios. Uno de los principales

⁶¹ Me refiero al cuidado en la composición, al tratamiento de la luz, al encuadre escogido, al tema de la fotografía.

objetivos es que los participantes sientan que el trabajo que están haciendo es *para ellos*. Es más, se trata de que dejen de ser participantes para pasar a ser interlocutores que son capaces de crear y participar en el proceso de investigación con la seguridad de que sus opiniones serán tenidas en cuenta en todo momento, aunque puedan entrar en contradicción con las del investigador.

Mientras que con la observación participante en las sesiones pretendía recoger datos sobre el *proceso* de toma de fotografías, en las entrevistas mi objetivo principal era recoger las *interpretaciones* efectuadas a partir de esas fotografías, en boca de sus propios autores. Además en las entrevistas podía tomar nota de los comportamientos individuales frente a los de grupo, que observaba en cada sesión de los talleres. En estas edades, en que el grupo de iguales es tan importante y los comportamientos se estructuran en base a ellos, el hecho de poder encontrarme a solas durante este espacio de tiempo me daba la posibilidad de poder escuchar las opiniones personales, más allá de aquellas que están regidas por lo que dice el resto del grupo.

Durante las entrevistas aparecían discursos como "*esa foto la hice porque me chana*"⁶² *fumar un porro con mis colegas*" o "*me gusta/ no me gusta cómo me veo*" que expresan juicios que surgen de ellas y a partir de las cuales podemos registrar la subjetividad que tiene que ver con las maneras de mirar y entender la imagen. La intención principal es que la fotografía actúe como mediadora para conocer aquellos aspectos de su vida que les representan y los discursos que establecen en torno a ellos. Es también una manera de elicitar cuestiones (que aparecen o no en la foto) a las que de otra manera, quizá, no podríamos llegar. Tomemos como ejemplo el análisis que realicé con un participante de Ponent de una foto hecha por él mismo, en la que aparecen cuatro personas (él es una de ellas) mirando una alcantarilla. La foto en sí no nos da información sobre lo que ha pasado antes y después ni sobre el significado de lo que está pasando. Pero a la hora de entrevistarle, y de aparecer esa foto, automáticamente el informante relata la historia

⁶² "Me gusta" en el argot de los participantes de la UEC.

Estábamos mis colegas y yo un viernes por la tarde y nos paró la urbana (policía), Rober llevaba chocolate y lo tiró a una alcantarilla. Aquí estamos intentando cogerlo, pero no pudo ser. Da igual, sólo era una chinilla⁶³.

Cuando le pregunté por qué había hecho la foto, me contestó "*porque lo estábamos pasando bien, y así me reía un rato del Rober*". De esta manera una fotografía que en principio era incomprensible suponía el punto de partida para que el informante elaborara un discurso más amplio que no era implícito a la foto, y que además hacía referencia a otras fotografías tomadas durante ese mismo día. En este punto me refiero a los aspectos implícitos que hacen referencia a esa historia que hay detrás de cada imagen, a la que no solemos tener acceso o si lo tenemos es a través de la etiquetación que otra persona ajena a la realidad hace sobre ella.

Otro ejemplo de los aspectos que surgen durante una entrevista con imágenes se dio igualmente en el trabajo de campo en Ponent. Al preguntarle a uno de los participantes por qué no había hecho más fotografías me explicó que muchas las había borrado porque salía fumando y pensaba que podrían llegar de alguna manera a manos de su madre, o de los profesores. Le explicaba que eso no sería así, y le pedía que me explicara lo más exactamente posible cómo eran las fotografías que había borrado. Esas descripciones suponían alcanzar el mismo propósito que con una fotografía que sí estaba allí, y realmente no importaba que la foto estuviese o no. El las *imaginaba*, con lo que activaba el "*proceso de producir y experimentar imágenes en estado de consciencia*" (Buxó, 1999: 17) El hecho de que la hubiese borrado hace referencia al uso tradicional de la fotografía como prueba. La imagen en general (en movimiento o fija) tiene la característica de ser aceptada por nuestros sentidos, de transferir la información que aparece como real y como prueba de que eso está sucediendo. Por ello el participante temía cuál sería el uso posterior de esas imágenes. Finalmente, a partir de la relación de confianza que se fue estableciendo un día me trajo unas

⁶³ Un trozo pequeño de hachís, que llega para hacerse un porro.

fotografías de su móvil juntamente con una música que le había pedido y me hizo prometerle que las borraría en cuanto las hubiera visto. Estos momentos, que pueden parecer anecdóticos, me ofrecían una información que tenía que ver con el uso de la fotografía como elemento probatorio y condenatorio, ya que su principal miedo es que llegaran a manos de su madre, que automáticamente interpretaría a su vez lo que en la imagen apareciera. No tenía ningún problema en que las vieran sus amigos, es más, este tipo de fotos eran muy valoradas entre el grupo de iguales. De ahí que concluya que la imagen fotográfica es polisémica, y puede ser leída de muy diferentes maneras según los ojos que la miren.

En las entrevistas me ceñí en todo momento a las imágenes y a los discursos que se establecían en torno a ellas, dejando que el informante libremente emitiera un discurso, del tipo que fuera. Cuando la interpretación de una imagen se agotaba, o el informante se iba por las ramas, pasábamos a la siguiente o reencauzábamos la conversación. En ocasiones utilizamos también las fotografías de los móviles, imágenes de familia (uno de los entrevistados trajo unas cuantas de su casa), o de Internet, pero la principal fuente de información eran las fotografías tomadas durante el período que duraba el taller, ya fuera en las sesiones, o durante la semana cuando se la llevaban la cámara.

Como apunte final me gustaría tratar sobre el hecho de hacer entrevistas con personas menores de edad, en el ámbito educativo. Desde el comienzo tuve que replantear el método, ya que las estrategias que hasta ese momento había aprendido no me servían para trabajar ellos ¿Cómo entender el discurso implícito en sus palabras? ¿Cómo interpretar afirmaciones que sabes que provienen de su imaginación? ¿Sus afirmaciones se basan en el ser, o en el desear ser? Nunca antes había entrevistado a personas de esta edad, y un principio me planteé si serían participantes válidos, por el hecho de encontrarse en un momento de conflicto identitario, de crecimiento y desarrollo de un "yo" estrechamente unido al grupo de iguales, de falta de autonomía para decidir sobre determinadas cuestiones en sus vidas, ya que están ligados, y supeditados, a instituciones sociales como la familia o la escuela. Esta concepción proviene de un punto de vista adultocéntrico en las ciencias sociales, que rechaza la

información proveniente de los niños y adolescentes por las cuestiones que apuntaba más arriba. Este rechazo simplifica enormemente el significado que tiene ser niño o adolescente en una sociedad determinada, que suele ser explicado en relación a lo que supone en relación al ser-adulto y no desde la misma voz de los niños y adolescentes. Tal como apunta Ballestín en su tesis doctoral, la etnografía con menores no es un “juego de niños”, sino que se trata de buscar estrategias concretas para trabajar con esta población, pero siempre teniendo en cuenta sus palabras y no acallándolas tras las voces de los adultos.

Durante las entrevistas, las mayores dificultades detectadas y las estrategias que he establecido para salvarlas han sido las siguientes:

- Mantener constantemente su atención, pues era muy fácil que se distrajeran con cualquier elemento externo. Para esto, intentaba construir un ambiente adaptado a ellos, poniendo por ejemplo música ambiente de su agrado o dejándoles que se expresaran de la manera que quisieran, sin censura.
- La desconfianza de que la información que me dieran fuera transmitida a los profesores o a los padres. Por ello, me esforzaba al comienzo de cada entrevista en hacerles entender que cualquier cosa que me dijeran, o que fotografiaran, iba a quedar entre ellos y yo, y que los profesores no sabrían nada de eso, incluyendo las grabaciones. La confidencialidad era algo a lo que otorgaban gran importancia, asegurándose que no ejercería el papel de “chivata”.
- Realizábamos las entrevistas en el centro escolar, y esto podía coartar su libertad de expresión. Se trataba entonces de dejarles libertad para comportarse como quisieran. Ellos conocen perfectamente las reglas del centro, pero en algunos momentos me “ponían a prueba” intentando pasar por encima de ellas. La negociación en ese momento no es fácil, y me hizo plantearme la adecuación del ámbito en que realizaba las entrevistas.

Sólo en una ocasión realicé una entrevista fuera del centro, porque el alumno había cometido una falta grave esa misma mañana y había sido expulsado. En esta ocasión tuve que negociar la entrevista con su madre, ya que se encontraba con él en la plaza en que habíamos quedado. Debido a que existía un fuerte

conflicto entre ella y los profesionales del centro tuve que explicarle que no quería "interrogar" a su hijo, sino que la entrevista la realizaba para un trabajo de la universidad. Sospecho que no creyó ni una palabra de lo que le dije. Esto me hizo pensar que el centro educativo me ofrecía un espacio que siempre estaba disponible y en el que ni los alumnos ni yo teníamos que justificar el hecho de encontrarnos a solas durante un espacio de tiempo determinado. No hay que olvidar que estamos hablando de menores y por ello hay que tener mucho cuidado con dejar claro qué vamos a hacer durante el tiempo de la entrevista, sin dejar lugar a ambigüedades.

Las entrevistas con imágenes han sido utilizadas como estrategia para analizar los nexos de unión entre sus imágenes, sus pensamientos, y las interpretaciones que he establecido sobre ellos. Tal como nuestros amigos nos invitan a casa para enseñarnos las fotografías que han tomado durante sus viajes (ardua prueba de la amistad), mi intención era crear en las entrevistas un ambiente de confidencialidad que girara en torno a las imágenes que ellos habían decidido tomar, y que nos permitiera estructurar un discurso en torno a ellas.

Las imágenes sin discurso no nos permiten profundizar ni en el contenido ni en la razón de ser de las mismas, ya que éstas pueden dar lugar a diferentes interpretaciones. Tal como expresa Banks (2001) las fotografías pueden aparecer como evidencias por sí mismas, pero cuando queremos conocer cómo las personas les asignan significado necesitamos que sean ellas mismas las que se expresen. Creo que es, además, una cuestión ética en relación a los participantes, ya que si realizáramos las interpretaciones de esas imágenes por nuestra cuenta tendríamos una información que no ha sido validada por ellos y que, por lo tanto, formaría parte de unas preconcepciones teóricas totalmente desvinculadas de la práctica fotográfica que han desarrollado.

De esta manera, en las investigaciones que se basan en las fotografías que han tomado los participantes durante el trabajo de campo tenemos que tener en cuenta, en primer lugar, la interpretación que hacen sobre sus propias imágenes para después poder extraer las conclusiones que se deriven de la observación y del estudio detallado de los colectivos que han participado en el proyecto.

Ambos niveles de análisis han de ser tenidos en cuenta y nos toca, como investigadores, encontrar los significados entre lo que los participantes dicen de sus imágenes y lo que nosotros interpretamos acerca de sus discursos a partir de la observación y del conocimiento que tenemos sobre ellos y sus vidas.

Parte 2

ETNOGRAFÍA EN LA UEC PONENT

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

"TU MIRA LA FOTO, PERO NO SE LA ENSEÑES A NADIE" ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA FOTOGRÁFICA, LOS DISCURSOS
Y LAS REPRESENTACIONES DE NIÑOS Y ADOLESCENTES EN EL CONTEXTO DE TALLERES DE FOTOGRAFÍA PARTICIPATIVA.
DOS ESTUDIOS DE CASO.

Paula González Granados

DL:T. 1720-2011

CAPÍTULO IV. Contextualización urbana. Los barrios de Ponent en Tarragona.

Introducción.



Mapa 1. Tarragona y barrios de Ponent.

La llamada zona Ponent en Tarragona es de construcción relativamente reciente. Las primeras casas comienzan a construirse en los años 50, en Torreforta, hasta los años 80 que va asentándose población en CampClar. Este crecimiento surge en contexto de desarrollo industrial, sobre todo en el sector químico y, además, de *boom* turístico en la costa mediterránea. Estos barrios son la periferia obrera de la ciudad, construida a raíz de la implantación de diferentes industrias, con preeminencia clara de la petroquímica, con lo que esto conlleva de demanda de mano de obra. Para entender el contexto actual de estos barrios es necesario que nos acerquemos, aunque sea brevemente, a sus orígenes y a los problemas y conflictos que acompañaron su desarrollo. Tenemos que hacer referencia, entre otros temas, a la inmigración, a los movimientos vecinales, a la gestión política y a los servicios sociales, ya sean de carácter público o privado.

Me ha interesado en esta investigación conocer los discursos de los participantes acerca del barrio, como su entorno urbano de referencia. Mis hipótesis iniciales me hicieron preguntarme qué características tenían estos barrios en contraposición a la ciudad de Tarragona, por qué no existe aquí una

identidad de “ser de Tarragona”, sino de ser del barrio, cuáles eran los imaginarios de los participantes con respecto a su barrio y con respecto a otros espacios, como la zona centro de Tarragona o poblaciones aledañas. Saber, al fin y al cabo, qué es el barrio para ellos, qué lugares frecuentan, qué tipo de valoración tienen hacia él. En las entrevistas hemos tratado este tema, y no siempre los participantes han estado de acuerdo en sus conclusiones sobre qué significaba para ellos vivir en el barrio y en qué se diferenciaba de Tarragona centro. Igualmente, hemos realizado los paseos fotográficos casa semana, en los que recorríamos una parte de esta zona, a partir de una negociación previa sobre dónde ir. Hemos recorrido Torreforta, La Granja, CampClar, Icomar y Riu Clar. No hemos estado en Bonavista, La Canonja, La Floresta o la Urbanització Riu Clar, simplemente porque los participantes no lo han propuesto, o porque no nos fue posible ir. En el caso de Bonavista, aunque en alguna ocasión dijeron que querían ir, la lejanía no nos permitía hacerlo caminando, ya que es el barrio más alejado del centro educativo. A este barrio sí se ha hecho referencia con regularidad y alguno de los participantes vivía en él, por lo que también lo he incluido en este capítulo. No trataré los barrios de Sant Salvador y Sant Pere i Sant Pau que, a pesar de haberse creado en contextos similares a los barrios de Ponent, se encuentran en la zona Llevant, y no son ámbito urbano de referencia de los participantes. Al igual que no trataré la periferia de la zona costera (la Arrabassada y Savinosa, Els Boscos o Cala Romana) ya que tampoco son ámbito de referencia y su construcción no se refiere directamente al desarrollo industrial de la ciudad de Tarragona.

Incidiré más en aquellos barrios en los que viven los participantes o que frecuentan a menudo, a saber, Torreforta, CampClar, La Granja, Riu Clar, Icomar y Bonavista. No se trata de realizar un análisis exhaustivo, ya que la finalidad principal es ubicar el entorno urbano de los participantes desde una perspectiva histórica para comprender el contexto en que se ha realizado este estudio. El análisis que hago aquí se basa en la bibliografía existente y en ciertos discursos de los participantes hacia sus espacios urbanos de referencia. Para una

información más extensa sobre los barrios de Ponent y su historia, consultar la bibliografía específica sobre el tema.

4.1. Breve aproximación histórica.

Como hemos apuntado, el origen de los barrios periféricos de Tarragona, tal como hoy los conocemos, tiene que ver con el crecimiento industrial de la ciudad de Tarragona, que comenzó su impulso a finales de los años 50. También es necesario referirnos al desarrollo del sector turístico de esta parte de la costa mediterránea:

Estos dos factores, industria y turismo, fueron determinantes para que en menos de diez años la ciudad llegase a doblar su número de habitantes. Algunos de estos nuevos vecinos se establecieron en la zona del Eixample al oeste de la ciudad, pero una gran mayoría se instalaron, a golpes precipitadamente, más allá del río Francolí, en terrenos de la periferia, en lo que después de denominaría "Barrios de Ponent" (Gisbert i Canes, 2003: 202)

Por lo que respecta al desarrollo industrial, las autoridades de aquella época se lanzaron a comprar terrenos agrícolas y terrenos secos y a venderlos a diferentes empresas para que se instalaran en la zona, entre las que cabe destacar CEPSA (Compañía Española de Petróleos S.A.), Dow Chemical, Sociedad Española Petrolífera Shell, Unión Española de Explosivos o BAYER. Los polígonos de Entrevías y Francolí datan de aquella época. Tal como explica Llop i Tous⁶⁴ en su libro, el alcalde de Tarragona en aquellos años realizó repetidas operaciones de compra-venta de terrenos, de manera poco oficial, por lo que años después sería destituido de su cargo y encarcelado. Este alcalde promovió la anexión de La Canonja a Tarragona (que se llevaría a cabo en 1965), por intereses económicos relacionados con las grandes industrias situadas en los territorios de este municipio. Eran necesarios los terrenos de la periferia para llevar a cabo el

⁶⁴ Aunque orientado fundamentalmente a dar cuenta del desarrollo industrial de la zona, el autor hace referencia en uno de los capítulos a las consecuencias urbanísticas del crecimiento de la población (y de la periferia) en estos años.

ambicioso plan que se tenía pensado para la ciudad de Tarragona. En los años siguientes continuaría la planificación de grandes obras, como la refinería, entrando en conflicto con el sector turístico, que argumentaba su oposición diciendo que los turistas no querrían estar cerca de industrias "sucias", y eso acabaría afectando a uno de los sectores con más ingresos en la zona.

En el momento en que se aprueba la construcción de las industrias comienza la proliferación de puestos de trabajo para llevar a cabo esta tarea. Muchos de estos puestos se cubrirán por personas venidas de diferentes comunidades del estado español. Pero, como apunta Llop i Tous (2002), la primera llegada de inmigrantes nacionales, a Tarragona en particular, y a Catalunya en general, no se produce como consecuencia directa de la industrialización, es anterior a este fenómeno, y tiene que ver con las malas condiciones de vida de esas poblaciones en sus lugares de origen, ya que se detectan comunidades de fuera de Catalunya antes de que empiecen a construirse las fábricas. De esta manera lo expresa el autor

Sense prejudici de les grans onades migratòries posteriors, ja relacionades amb el creixement industrial, d'entrada cal deixar clar que els primers immigrants no van venir atrets per una perspectiva laboral certa, sinó que simplement fugien de la situació més misèriosa de les seves terres d'origen (Llop i Tous, 2002: 133).

De esta manera, la llegada de personas provenientes de diferentes partes del territorio español (especialmente de Andalucía, Murcia y Extremadura) ya se da anteriormente a la expansión industrial de Tarragona, aunque más adelante, como hemos dicho, el fenómeno migratorio aumentará y llegará a doblar a la población autóctona en algunas zonas de las ciudades. Este hecho supondrá la necesidad acuciante de viviendas, que no será atendida por el ayuntamiento de manera planificada, por lo que muchas personas tuvieron que vivir hacinadas, o en viviendas autoconstruidas o chabolas sin las mínimas condiciones de habitabilidad.

En cada barrio se dieron características diferentes, que pasaremos a explicar a continuación. En la bibliografía que trata de los barrios y su formación, encontramos referencias constantes a la falta de servicios públicos como el agua, la luz, la recogida de basuras, el transporte o los centros educativos. También a la ausencia de infraestructuras mínimas para habitar el espacio, como pavimentación, aceras o pasos elevados para cruzar las carreteras que ejercen como límites de la zona Ponent (carretera de Valencia por el sur y autovía Reus por el norte) al igual que lo hace el río Francolí.

4.2. Torreforta y barrios adyacentes

He dudado a la hora de tratar los barrios que se sitúan alrededor de Torreforta en un apartado conjunto, ya que cada cual tiene su identidad propia. Alego dos razones para hacerlo de esta manera. La primera, que las estadísticas más recientes que puedo aportar aquí (las se encuentran en la página web del ayuntamiento⁶⁵) tratan de todo el conjunto de barrios (Torreforta, El Pilar, La Granja, Parc Riu Clar, La Floresta, Riu Clar e Icomar) como zona específica. En segundo lugar, Torreforta es el núcleo primigenio, que fue creciendo espectacularmente y a partir del cual se construyeron los demás barrios que lo rodean. Por ello, y porque en este trabajo pretendo realizar un contexto histórico y sociodemográfico a la zona Ponent, los trato conjuntamente, aunque realizaré el análisis individual de cada caso en las próximas páginas.

Según los datos demográficos del ayuntamiento de Tarragona, la población de Torreforta y los barrios adyacentes es de 16.597 personas (7921 mujeres y 8676 hombres). En cuanto a la estructura por edades, el Diagnóstico Comunitario de la Zona Ponent (2004) la compara con la de Tarragona centro:

⁶⁵http://www.tarragona.cat/ajonline/ajuntament/estadistiques/novas_estadistiques/2007/zones/zones.php

Distribución por edades	Tarragona	Torreforta
0-15 años	15,7%	17,1%
16-24 años	11,6%	11,9%
25-44 años	33,9%	35,1%
45-64 años	23,3%	21,3%
65-74 años	8,3%	8,2%
+75 años	7,2%	6,3%

Como vemos, la población de Torreforta es más joven que la de Tarragona centro, aunque esta dinámica ha ido igualándose en los últimos años. Los barrios de Ponent siempre han tenido una media de edad más joven que Tarragona centro. En cuanto a la población extranjera, el total asciende a 4560 (27,5%), destacando las nacionalidades mayoritarias que son Marruecos (2159 personas) Colombia (445 personas) y Nigeria (325 personas) y es también importante destacar la población nacida fuera de Tarragona (5111 personas, 30,8%), de las cuales las mayoritarias son Córdoba (534 personas), Jaén (687 personas) y Barcelona (482 personas).

Ya en la década de 1950 comienzan a construirse las primeras casas en Torreforta, a partir de la iniciativa del Consejo Sindical Provincial, que aprueba la construcción de 75 viviendas de promoción pública en Torreforta (llamado así por la Torre-Forta, casa amurallada que data del siglo XVII) A partir de aquí se creará el patronato "Arce Ochotorena" que pasará a construir estas viviendas denominadas "Agustín Sandoval". Son construcciones que continúan estando allí hoy en día, aunque la mayor parte de ellas están deshabitadas y en estado de deterioro. El contraste con los edificios las rodean hace patente su antigüedad y su carácter originario en el barrio. Se sitúan paralelas a la iglesia, lugar de referencia, al igual que el centro cívico o la plaza mayor. Los habitantes de estas

casas procedían de las zonas más degradadas de la ciudad y un requisito ineludible para poder acceder a ellas era haber vivido al menos cinco años en Tarragona.

A partir de aquí, comienzan a construirse más promociones de viviendas, e incluso se venden parcelas para la autoconstrucción de casas. La población inmigrante va en aumento a medida que se demanda mano de obra para construir la Universidad Laboral o el Polígono Entrevías. En 1956 se inauguran 232 viviendas que serán destruidas en 1999 por problemas de aluminosis.

A inicios de 1982 se construye el Mercado Municipal y seis años después el Centro Cívico. El barrio ha crecido espectacularmente desde que se puso la primera piedra, y hoy en día es el más extenso de la zona Ponent. Limita al norte con La Granja y la autovía de Reus, al oeste con los barrios del Pilar y CampClar y al sur con la carretera de Valencia. Al este se encuentran los barrios de Riu Clar e Icomar.

Los equipamientos del barrio son numerosos. Cuenta con un gran campo de fútbol, con numerosos comercios, cafeterías y lugares de ocio, con el mercado municipal y el centro cívico, lugar en el que se concentran las actividades sociales y culturales. Estos dos equipamientos se encuentran en la plaza mayor, lugar de socialización en el que los niños se juntan a jugar a fútbol, y se forman grupos de personas mayores y jóvenes en torno a los bancos. Aunque algunos de los edificios están en malas condiciones, sobre todo en la parte norte y centro del barrio (algunos pendientes de ser derribados), en general el barrio presenta un buen aspecto.

De los participantes en la investigación, dos vivían en Torreforta y otros dos hacía menos de un año que se habían mudado (por problemas familiares), aunque éstos seguían frecuentándolo cada día. Los demás lo frecuentaban y, además, acudían todos los días pues el centro escolar se encuentra aquí situado. En más de una ocasión realizamos el paseo fotográfico por el barrio, ya fuera de paso hacia otra zona, o por diferentes zonas dentro del mismo. Como he dicho, es un barrio amplio en el que pueden identificarse diferentes lugares de

referencia que he nombrado anteriormente. Una vez fuimos al campo de fútbol, otra al mercado y otra a pasear por sus calles.

Las fronteras entre barrios no siempre quedan claras, aunque en unos casos más que en otros. Por ejemplo, entre Torreforta y Riu Clar hay que pasar por un descampado que hace claramente de frontera. Entre Torreforta y CampClar encontramos el pequeño barrio del Pilar y, además, hay una percepción clara de que estamos adentrándonos en un espacio diferenciado. Se encuentran muchos menos comercios, espacios más deteriorados, más homogeneidad de la población. Lo mismo pasa con La Floresta, que está separada de Torreforta por la autovía, clara frontera física. Pero en cambio, entre Torreforta y La Granja, las fronteras no se perciben de esta manera, no hay unos límites claros que establezcan uno y otro.

4.3. Los bloques de las empresas: Parc Riu Clar y El Pilar

A la vista de los graves problemas de vivienda que se estaban dando en la periferia obrera de Tarragona, las empresas compraron bloques de viviendas completos para que los alquilen, o compren sus trabajadores. De estas iniciativas nacerán dos nuevos barrios: Parc Riu Clar y El Pilar.

Parc Riu Clar se sitúa al lado opuesto a Torreforta, cruzando la autovía de Reus (muy cerca de la superficie comercial Las Gavarres), lo que supone un aislamiento todavía mayor y una sensación de abandono. Eso sí, se han solucionado algunos problemas de tránsito a través de un paso elevado, tras las protestas que durante años emitieron los vecinos antes los accidentes de carretera que se producía al intentar atravesarla. Este barrio tiene su origen en la construcción entre los años 1964 y 1965 de ocho bloques por la empresa ALENA y dos más, construidos entre 1972 y 1974, destinados a la residencia de los suboficiales del cercano campo de aviación de Reus. Estos bloques se repartirán entre diferentes empresas (ASESA, ENHER, DISA) que ofrecerán las viviendas a una serie de trabajadores y familias, vinculando el contrato de alquiler con la continuidad del trabajador en la empresa.

El **barrio del Pilar**, que se encuentra entre Torreforta y CampClar, paralelo a la carretera de Valencia, seguirá una lógica parecida. Se trataba de tierras secas y fincas de cultivo, que fueron compradas a bajos precios y sobre las que se alzaron bloques que adquirirían diferentes empresas: Bic-Laforest, Butano y Seidensticker (multinacional alemana del ramo textil) Pujadas i Bardají hacen una interesante similitud con el sistema de colonia industrial, aparecido en Cataluña a mediados del siglo XIX, en el sentido de que las empresas invierten en beneficio de sus trabajadores para que éstos se sientan parte de la empresa y desaparezcan así posibles conflictos laborales.

4.4. Barrios de iniciativa privada: Icomar, Urbanització Riu Clar, La Floresta i La Granja

En el año 1965 la Sociedad Constructora **Icomar** inicia la construcción de 500 viviendas, por fases, en la parte occidental de Torreforta, al lado de la carretera de Valencia. Sólo se construirían 228. Surgen rápidamente deficiencias con el agua, el acabado de los pisos, calles mal asfaltadas, falta de alumbrado público, malas comunicaciones con los barrios cercanos, Riu Clar y Torreforta. En las movilizaciones que se produjeron en este barrio tuvieron un papel importante los sindicalistas y los llamados "curas obreros", como Francesc Xamar, Agustí Ayats o Francesc Vinyes, este último muerto en un accidente en la carretera a Reus, en 1987. En la actualidad, el barrio de Icomar está conectado con Riu Clar (antigua reivindicación de sus vecinos) pero aislado de Torreforta. Se ha mejorado la situación, eso sí, con la construcción de una amplia acera que comunica los dos barrios (aunque hay un trozo, el de desvío hacia Salou, en que hay que cruzar carretera). Un acontecimiento reciente es el derribo del bloque Riva i García situado muy cerca de la urbanización pero rodeado de huertos. En los últimos años había sido ocupado, ya que la mayoría de sus propietarios lo habían abandonado. Tuvimos la oportunidad de hablar con algunos de sus propietarios un día de trabajo de campo con los participantes, y nos explicaron la situación en que vivían y lo que les había ofrecido el ayuntamiento, una casa en el barrio del Serrallo. Uno de los participantes vivía justo enfrente, y algunos de

los propietarios le conocían y así fue más fácil entablar conversación. El 17 de junio de 2008 fue derribado, acto al que acudió el alcalde Josep Felix Ballesteros.

Casi al mismo tiempo, entre los años 1966 y 1967, otra única empresa privada comienza la construcción de **La Floresta** con el lema "Viva como un rey en La Floresta" *"tot i que, en realitat, els que volien viure com reis eren els amos de la constructora, que especulaven amb el superbenefici dels pisos, en fer-los de pèssima qualitat i sense cap mena d'equipament social"* (Gisbert i Canes, 2003: 210). El tema del aislamiento, tal como hemos explicado con Parc Riu Clar, es un problema grave en esta zona. Los diversos accidentes mortales surgidos en la carretera llevan a un grupo de vecinos a manifestarse cortándola para reclamar un paso elevado seguro.

La construcción de **Riu Clar**, impulsada por la Obra Sindical del Hogar, fue aprobada en el año 1966, pero no sería hasta 1973 que se terminaría la primera fase. Estos bloques se construyeron sobre un antiguo torrente que da nombre al barrio. A causa de esta nefasta planificación, durante años han surgido grandes problemas de inundaciones, ante los cuales han tenido que luchar sus habitantes. La Asociación de vecinos inicia su andadura en 1977, y a partir de este año se reivindicarán una serie de temas que afectaban a la calidad de vida de los ciudadanos: mal estado de las casas, humedades, falta de colegio, vertidos a la riera, alumbrado público deficiente, aislamiento físico a causa de la autovía.

En 1968 se da la noticia de la inminente entrega de los 120 pisos correspondientes a la primera fase de la **Urbanización La Granja**. La entidad promotora de dicho proyecto era la Caja de Ahorros Provincial de la Diputación de Tarragona, que crea a tal efecto una constructora filial, la Constructora Benéfica Provincial, que es la que lleva adelante las primeras fases de construcción del barrio (Pujadas i Bardají, 1987). Toda la bibliografía sobre el tema coincide en que el barrio de La Granja se diferenció desde el principio de los barrios que lo rodeaban, pues los equipamientos fueron desde el principio de mayor calidad, y sus habitantes querían desmarcarse de la mala imagen de la periferia obrera. Así lo explica un antiguo dirigente de la AAVV, en el libro de Pujadas i Bardají: *"La Granja se veía en relación con los barrios vecinos como una*

situación más de élite, y esto ha perdurado. Los que nos queríamos sentirnos ciudadanos de primera, porque yo he vivido en el casco antiguo y quería los mismos derechos que allí, hemos luchado porque no se nos dijera lo mismo que a los de Torreforta, ciudad sin ley. Queríamos cambiar esa imagen despectiva" (1986: 135).

4.5. Bonavista: un barrio construido por sus habitantes

Como ya he comentado anteriormente, ninguno de los participantes vive en Bonavista actualmente, ni es un barrio que haya frecuentado en las observaciones etnográficas, pero creo que hacer alusión a él es necesario por dos razones. La primera, porque algunos de los participantes lo frecuentan, lo conocen, tienen familia allí y por ello están vinculados al barrio. La segunda, porque no hablar de Bonavista sería dejar el análisis que aquí presentamos inacabado, porque este barrio tiene mucho que ver con los temas que estamos tratando: industrialización, inmigración, periferia de las ciudades o deficiencia de planificación urbanística.

En cuanto a los datos demográficos, el barrio tiene una población de 9292 personas (4505 mujeres, 4787 hombres). La población extranjera total asciende a 1900 personas (20,5%), que provienen mayoritariamente de Marruecos (793 personas), Colombia (277 personas) y Rumania (145 personas). Es muy significativa la población que proviene de otras ciudades dentro del Estado Español (3386 personas, 36,4%), las cuales mayoritariamente son de Córdoba (878 personas), Jaén (544 personas) y Badajoz (236 personas). En este caso no contamos con estadísticas comparativas con el resto de Tarragona, ya que el Diagnóstico Comunitario de la zona Ponent (2004) no realizó este trabajo sobre este barrio.

El primer asentamiento de pobladores en lo que hoy es Bonavista se realiza a través de la venta indiscriminada de parcelas para la construcción de viviendas a finales de los años 50. Como apuntan Pujadas i Bardají, en 1960 ya se contabilizaban 26 viviendas construidas, con una población de 134 habitantes. También estos autores hacen alusión al aspecto más negativo de este

asentamiento: la ausencia total de planificación urbana, lo que conllevó a no disponer de servicios públicos como la recogida de basuras, la distribución de agua o de luz o el deficiente transporte público. Esta situación hizo que se gestase un movimiento asociativo difícil de mantener al principio (por la dictadura de Franco) pero que paulatinamente tomará fuerza y será referente para los otros barrios. Boicots al transporte público, huelgas laborales y otros movimientos reivindicativos hacen de Bonavista un barrio con una identidad fuerte y con una conciencia clara de que éste ha de ser un barrio digno en el que vivir.

La mayoría de los primeros pobladores de Bonavista provenían de la ciudad de Tarragona, de Torreforta o de los asentamientos chabolistas de Entrevías, Francolí y las Parcelas Tuset. Esta composición de la población irá cambiando paulatinamente a partir de la construcción del complejo petroquímico que comprenderá las plantas de IQA y de DOW Unquinesa. A partir de aquí, se produce un aumento espectacular de la población, proveniente principalmente de Andalucía y Extremadura. En 1966, la población de Bonavista ha sobrepasado los 3.500 habitantes, es decir, que en 6 años el barrio crece en más de 3.000 personas, no habiendo, recordamos, los servicios mínimos para poder llevar una vida digna.

De las parcelas vendidas, muchas se utilizarán para la autoconstrucción de viviendas. Familias enteras dedicaban los fines de semana a construir sus casas, cuando el trabajo en la fábrica les dejaba tiempo. Mientras acababan la obra, se alojaban en casa de otros familiares o vivían en chabolas improvisadas a la espera de poder habitar sus nuevas casas. Pero no todo son parcelas de autoconstrucción. En 1967 comienzan a construirse bloques de varias plantas, y algunos albañiles del barrio se convierten en constructores, dedicándose a edificar pisos para la venta. El espectacular aumento de población en Bonavista (en 1976 se alcanza su máxima población, 14.255 habitantes) hacen de la venta de casas un negocio muy rentable en el que algunos vecinos del barrio ven la oportunidad de ascender socioeconómicamente.

Esta autoconstrucción ya se dio en Barcelona en la Exposición Universal de 1929, y experimenta un gran incremento en los años cincuenta y sesenta con la industrialización, como pasará a Bonavista. El “paisanismo” hará que aquí se lleve a cabo el trabajo mediante el esfuerzo de todos, ya que se dio el hecho de que muchas personas del mismo pueblo se encontraban aquí y ya tenían relaciones de parentela. En este momento de la historia, es necesario apuntar que aproximadamente la mitad de la población de Bonavista pertenece a tan solo seis pueblos de Andalucía y Extremadura.

4.6. CampClar. El barrio más joven de la zona Ponent

CampClar tiene actualmente una población de 11876 personas (5720 mujeres, 6156 hombres). No solo es el barrio más joven por ser el último construido en la zona Ponent, sino también por sus características demográficas. Fijémonos en estos porcentajes comparativos:

Distribución por edades	Tarragona	CampClar
0-15 años	15,7%	21,2%
16-24 años	11,6%	16,1%
25-44 años	33,9%	35,1%
45-64 años	23,3%	21,2%
65-74 años	8,3%	4,2%
+75 años	7,2%	2,2%

Fuente: Diagnóstico Comunitario de la Zona Ponent (2004)

Es característica común en Tarragona que los barrios de Ponent tengan una población más joven que Tarragona centro, pero en CampClar se da esta característica especialmente, como podemos ver. En cuanto a la población extranjera, asciende a 2152 personas (18,1%), y encontramos de nuevo una preeminencia de la población marroquí (1330 personas) nigeriana (207 personas)

y colombiana (170 personas) También, al igual que con los demás barrios, encontramos una importante población nacida fuera de Tarragona (3937 personas, 33,1%), de las cuales provienen mayoritariamente de Jaén (486 personas), Barcelona (407 personas) y Córdoba (387 personas)

Los comienzos de CampClar se caracterizan por la lentitud de su puesta en marcha. Ya se comienza a hablar del Polígono CampClar en la década de los 60, a causa de las graves dificultades provocadas por la falta de viviendas, que hacían necesarias nuevas construcciones urgentemente. El "Plan Parcial de Ordenación del Polígono de CampClar" se aprueba en el año 1967, pero no será hasta 1972 que se acabarán las obras de construcción y hasta 1978 que comiencen a habitarse las viviendas.

Tal como exponen diversas autoras en el trabajo CampClar ConVIU (2006:9) la población que comienza a habitar el barrio es de dos tipos:

- Gente de los barrios vecinos o trabajadores de la industria cercana
- Gente procedente del barraquismo o de viviendas en malas condiciones de habitabilidad, principalmente procedentes de las parcelas Tuset (Ermita de la Salud) de las parcelas de la playa Savinosa (que ya provenían de la zona del río Francolí), del Casco Antiguo de la ciudad y del barrio de la Esperanza.

Los principios de CampClar estuvieron marcados por el conflicto, debido a la guetificación de una zona de la ciudad, con la pretensión de eliminar otros pequeños guetos como La Esperanza o Parcelas Tuset. Los vecinos mantuvieron conversaciones con el ayuntamiento para dosificar la llegada de poblaciones barraquistas, limitando a una familia gitana por escalera. Como explica Bosch,

La procedència dels nous moradors ja era per si mateixa un "handicap" que caldria superar. Però a això, s'hi van afegir altres components ètnics i socials que han dificultat encara més la integració, com el fet de que alguns d'ells viuen d'activitats marginals i delictives (robatoris, drogues...). Aquestes circumstàncies han aguditzat encara més la tensió entre uns i altres, i han fet de

*CampClar un barri sense identitat social, on la integració entre
gitanos i païos és encara una assignatura pendent* (1990: 22).

Desde el ayuntamiento se calmó a los vecinos diciendo que el traslado de estas familias se haría mediante un seguimiento de los servicios sociales y *"encara que han fet un bon treball, els ha mancat més suport professional i econòmic"* (1995: 22).

Hablar de CampClar es tratar el tema de la vivienda, ya que una buena parte de las que aquí se instalan están gestionadas por la empresa pública de viviendas de protección oficial de la Generalitat ADIGSA y otras son de constructoras privadas. Esto ha provocado que se den dos zonas claramente diferenciadas en el barrio. La zona sur (paralela a la carretera de Valencia) está totalmente gestionada por ADIGSA y el status económico de sus habitantes es medio-bajo y la norte, de titularidad privada, está habitada por personas de un status económico mayor.

En el año 1983 se produjo una estafa de 150 millones de pesetas, por parte de Antonio Blas Ferrero, funcionario del MOPU, de los pagos efectuados por los residentes de los pisos de protección oficial. (Pujadas y Bardají, 1985: 120) De esta manera, ya desde el comienzo se vio con desconfianza la gestión por parte de ADIGSA, por lo que hubo que hacer todo un trabajo de comunicación con los vecinos para tranquilizarles y comenzar un proyecto compartido.

Los bloques gestionados por ADIGSA son el Bloque Sant Magí i Santa Tecla (1978, el primero construido en CampClar), el de Vidal i Barraquer y el de Francolí (1979), el de Gaià (1980), CampClar 48, construido por la promotora COBASA, de protección oficial y régimen general, CampClar 24 de promoción pública, CampClar 112 de protección pública y régimen general. En el primer momento estas viviendas fueron de compra venta, pero cuando algunos de los propietarios se fueron del barrio, ADIGSA decidió ofertarlos en régimen de alquiler. A nivel vecinal, se piensa que este hecho hace que aumente la dejadez y la falta de preocupación por el mantenimiento de los espacios públicos, tal como

explica el actual presidente de la asociación de vecinos, Juan Antonio Martínez⁶⁶:
"en esta parte nuestra es donde se concentra la problemática más grande porque es donde tenemos la vivienda social y sobre todo los pisos de alquiler, que son un montón".

Dos problemáticas claras en este barrio fueron, por una parte, la falta de planificación de equipamientos a la hora de construir los bloques de viviendas, puesta sobre todo de relieve en la falta de plazas escolares y, por otra, las ocupaciones ilegales de pisos deshabitados. Las dos situaciones no son graves en el momento actual, pero la asociación de vecinos tuvo que trabajar intensamente, conjuntamente con ADIGSA, y manifestarse en diversas ocasiones para eliminar estos problemas de convivencia.

4.5. Centro-periferia. Diferentes maneras de entender la ciudad.

Cuando paseas por los barrios, es interesante observar cómo aparecen huellas del pasado que, en algunos casos, están muy presentes. Algunos edificios con los nombres de las empresas de la zona que los construyeron para solucionar el problema de la vivienda de sus trabajadores, edificios de promoción pública de la época franquista, con la placa del yugo y las flechas, plazas dedicadas a personajes que fueron importantes en esa época (el párroco Josep Maria Canyelles, por ejemplo), asociaciones andaluzas, extremeñas, aragonesas, bares con nombres de pueblos de estas comunidades autónomas, sevillanas en las fiestas de los barrios, la romería del rocío o la feria de abril. También encontramos alguna fábrica de la época del desarrollo industrial, abandonada, como la CEPA (Compañía Española de Productos Aromáticos) que fue construida en los años 40 y actualmente está abandonada. A este lugar me trajeron los participantes el primer día del taller, pues se reunían aquí con sus amigos.

La historia de esta zona se traduce en diferentes maneras de concebir el espacio y las relaciones. Esto no significa que los barrios de Ponent estén aislados, y no tengan ninguna relación con Tarragona centro, pero para una

⁶⁶ Entrevista extraída de la página web del proyecto de Gaspar Maza y Ramón Parramon, "Habitats Ultrabarri www.idensitat.org/habitats/labels/h3

persona como yo, que nunca los ha frecuentado hasta ahora, pasear por sus calles es descubrir otra parte de esta ciudad, que el historiador Baixeras i Sastre (2000) ha definido como “ciudad constelada”⁶⁷ y este hecho, el desconocimiento de los barrios por parte de una extensa población del centro de Tarragona, de la Tarragona histórica, fue uno de los primeros temas que quise estudiar al plantearme este proyecto. Cuando comencé a frecuentar los barrios, me sorprendió escuchar continuamente en el autobús a diferentes personas decir “bajo a Tarragona”, o preguntarle al conductor “¿va este autobús a Tarragona?” aunque, en realidad, territorialmente hablando, ya estábamos en Tarragona. En las entrevistas con mis participantes, en repetidas ocasiones, me decían que su barrio “no era Tarragona”, que era diferente. Ellos me explicaban que Tarragona estaba llena de “catalufos”⁶⁸ y que el barrio no era así. Se desplazaban Al centro de la ciudad para actividades muy concretas, como ir de marcha, ligar con chicas, comprar ropa o ir a la playa, pero no realizaban su vida cotidiana allí, sino en el barrio. Este aspecto aparece igualmente en el estudio de Lina Casadó y Guillermo Soler (2006), en el que detectaron este discurso de los jóvenes que vivían en el barrio hablando del centro, y viceversa. Una de las participantes expresaba “*Jo considero Tarragona en nucli urbà. Perquè la gent dels barris ja és diferent. Torreforta, CampClar...són guetos, i tothom ho sap*” (2006: 194).

Desplazarse del centro de Tarragona (desde la Imperial Tarraco) a la zona Ponent supone pasar el río Francolí, y una parte de la carretera de Valencia. No es que la distancia sea muy extensa (entre dos y tres kilómetros) pero no existe una continuidad urbana como tal, sino que te encuentras con un camino que a la derecha (yendo del centro a los barrios) se compone de campos (mayormente zonas de matorros y árboles y mínimamente algún huerto diseminado) y rotondas que desvían hacia Reus, y a la izquierda concesionarios y almacenes. Después de la rotonda, has de continuar hasta que encuentras el barrio de Icomar, y tras un

⁶⁷ La denomina así en referencia al crecimiento irregular de La periferia, que ha hecho de la ciudad de Tarragona una especie de planeta con sus constelaciones que la rodean, sin llegar nunca a tocarse del todo.

⁶⁸ Manera despectiva de llamar a las personas que hablan cotidianamente el catalán, y con las que no se sienten identificados, ya que ellos hablan en castellano y se niegan a utilizar otra lengua.

paseo por unas aceras construidas recientemente, llegas a Torreforta. Una vez allí, de nuevo comienza la vida urbana propiamente dicha. Pero entre un lugar y otro, no podemos decir que se constituyan lugares, porque no hay lugar para que eso pase. Una gasolinera o un concesionario no son lugares de sociabilidad, sino de paso⁶⁹. De esta manera, y tras las observaciones realizadas, la mayor parte de la gente utiliza el transporte público o el particular para desplazarse a una zona u otra de la ciudad, aunque de vez en cuando pueden verse personas caminando al lado de la carretera. Desde el ayuntamiento se hace constante referencia a la “necesidad de cohesionar los barrios con la ciudad”⁷⁰, y se han hecho avances en este sentido, pero las barreras psicológicas continúan existiendo. No sólo en lo referente a barreras de tipo físico, como el río Francolí, sino de composición social, ya que históricamente barrios como Bonavista o Torreforta y actualmente CampClar han tenido la fama de ser barrios peligrosos, conflictivos, a los que mucha gente no se acerca simplemente porque creen que no tienen nada que hacer allí, que no pertenecen a este lugar y que allí solo hay delincuentes, gitanos y droga. Se ha hablado de “Torreforta, ciudad sin ley”, denominación que ha pasado a Bonavista, y después a CampClar. Este era otro de los aspectos que aparecía en las entrevistas. Cuando les preguntaba a los participantes de la investigación qué tenía el barrio de diferente con respecto a la ciudad, me respondían diciendo, por ejemplo, “hay más traficantes” “se lía más” “hay más peleas” “somos más duros”. En cambio, en Tarragona “son más pijos” “son unos pringaos” “son unos catalufos”. Y hay que recordar que estamos hablando de generaciones jóvenes (los participantes tienen entre 13 y 16 años), no de personas pertenecientes a las oleadas migratorias interiores de los años 60.

⁶⁹ Así define Marc Augé los denominados “no lugares”: *“espacios en los que la gente coexiste o cohabita sin vivir junta, en los que la condición de consumidor o de pasajero solitario implica una relación contractual con la sociedad. Esos no lugares empíricos (y las disposiciones de espíritu, las relaciones con el mundo que ellos suscitan) son característicos del estado de sobremodernidad, definido por oposición a la modernidad”* (1996: 12)

⁷⁰ En concreto, en el Plan de Ordenación Urbana de 2007, establecía como uno de los objetivos prioritarios: *“La cohesió de la ciutat mitjançant l’aproximació dels nuclis dispersos, especialment pel que fa a la zona Ponent”* (: 3)

Actualmente, el fenómeno de la migración extranjera está de nuevo transformando los barrios, comenzando así nuevos procesos de asentamiento y transformación urbana, ya que es aquí donde se concentran mayores índices de personas extranjeras. En este aspecto, me parece interesante comparar con las observaciones de Ábel Bereményi (2007), que en su tesis doctoral sobre las comunidades gitanas y la educación en el barrio de San Roque (Barcelona) reflexiona sobre esta nueva etapa de migración a este barrio, preguntándose qué elemento tiene en común con las migraciones interiores de los años 60:

San Roque es un barrio de experiencias migratorias y de procesos de asentamiento e integración social. Por supuesto, los procesos migratorios y las vivencias personales han sido muy diferentes, pero eso sí, según algunas pautas comunes y siempre con tensiones entre aquellos que ya se sentían asentados y los recién llegados. Desde luego, no solo se trata de las experiencias de los protagonistas de estos procesos, sino también de los profesionales de la educación y del trabajo social que representan tanto la administración que actúa sobre los inmigrantes y las minorías, como la sociedad mayoritaria con su rol desempeñado como agente cultural (2007: 175).

En los barrios de Ponent, la presencia de extranjeros es cada vez mayor, y se concentra en determinadas zonas. Se observa en los establecimientos, en las salidas de los colegios, en las plazas y en algunas pintadas en los muros, del tipo, "Viva Marroc" "Moros fuera" "Vivan los moros". Como veremos a continuación, al describir la etnografía realizada con adolescentes que viven en esta zona, los participantes reproducían discursos en torno a los inmigrantes que en mi opinión tienen que ver con aquello que escuchan de sus mayores, ya que por una parte dicen que no quieren que haya "moros" en su barrio, pero por otra tienen amigos que son extranjeros, pero no por su nacionalidad, sino porque son "tipos duros y saben pelear". En el grupo había dos participantes marroquíes, y se quejaban de que les increpaban diciéndoles "que se fueran a su país", lo que ellos ignoraban para "no meterse en líos".

La realidad de los barrios es compleja, y no se trata en este estudio de realizar un análisis exhaustivo sobre este tema. Esta zona ha sido el escenario donde se ha desarrollado la etnografía, y por ello es de vital importancia conocer su desarrollo histórico y características demográficas, para llevar a cabo la etnografía desde el conocimiento de este crecimiento urbano irregular, marcado por el conflicto y que a día de hoy todavía presenta cuestiones conflictivas, herederas de esa historia pero también propias de la contemporaneidad, que los poderes públicos han de asumir y consecuentemente, responsabilizarse de esta parte de la ciudad que alberga una proporción poblacional muy importante de la misma.

CAPÍTULO V. Las unidades de Escolarización Compartida.

Uno de los escenarios en que he llevado a cabo este proyecto es la Unidad de Escolarización Compartida-Ponent (en adelante, UEC), ámbito educativo de los principales participantes de esta investigación. En Tarragona hay tres centros de este tipo, todos ellos situados en los barrios de Ponent⁷¹. No únicamente he realizado observaciones aquí pero es el lugar en el que conocí a los participantes, y en el cual he desarrollado la actividad principal de este proyecto, un taller de fotografía. En el apartado de metodología ya detallé las razones por las cuales he llevado a cabo el trabajo de campo en este escenario y la manera cómo he realizado la inmersión en él. Lo que pasaré a exponer ahora es, en primer lugar, la definición institucional de este tipo de centros y la población a la que van dirigidos y, en segundo lugar, las características de la UEC en la que he llevado a cabo el proyecto, tratando así el perfil de los participantes en ese ámbito educativo. Para llevar a cabo la primera parte me basaré principalmente en una fuente. Se trata de un documento generado a partir de un Seminario gestionado por el Instituto de Ciencias de la Educación de la URV, mediante el Pla de Formació Permanent del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, con el título: *Les Unitats d'Escolarització Compartida (UEC): Un recurs extraordinari per a l'atenció de la diversitat en l'ESO* (curso 2000-2001). Este grupo trataba de ampliar así la escasez de fuentes, que se limitaban hasta el momento a una ley del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya⁷². En la segunda parte, en la que trataré concretamente de la UEC en que he desarrollado este proyecto, utilizaré dos fuentes principales. Por una parte, el diagnóstico realizado desde el Pla Comunitari de la Zona Ponent, en el que se explicita el ámbito socioeducativo de la zona, por lo que creo que muestra una realidad generalizada en los barrios de Ponent. Por otra, haré alusión a la

⁷¹ Los otros dos centros son la UEC-Aptos y la UEC-Trampolí, las dos situadas en la zona Ponent (Polígono Riu Clar y barrio de Bonavista, respectivamente)

⁷² Instruccions de la Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa per establir el procediment d'Escolarització Compartida i el traspàs d'informació sobre l'evaluació de l'alumnat d'ESO, entre els Instituts d'Ensenyament Secundari i les Unitats d'Escolarització Compartida, 30-06-2001).

entrevista realizada a Jordi Climent, director de la UEC Torreforta-Fundación Casal l'Amic, que ha ocupado este cargo durante el pasado curso, 2007-2008.

5.1. El marco de referencia

El documento que nombraba en la introducción, generado a través de un seminario en la URV, define las Unidades de Escolarización Compartida de la siguiente manera⁷³:

Recurso educativo que han creado determinadas entidades públicas y privadas para atender "el residual", "la cola" del sistema educativo, ya que la Administración no asume directamente la atención de este ámbito del alumnado con importantes necesidades educativas. Su principal objetivo es dar respuesta a una necesidad real, proporcionar una propuesta educativa adaptada a un colectivo de jóvenes con edades comprendidas entre los 12 y los 16 años (preferentemente a partir de los 14) que presentan fracaso escolar, graves retrasos en el aprendizaje, dificultades de comportamiento y rasgos de inadaptación social.

Tal como esta definición sugiere, el recurso UEC ha sido utilizado como "cajón de sastre" de los institutos, como lugar al que van a para los alumnos "disfuncionales", aquellos que fracasan en el ámbito educativo normalizado y que obstaculizan su buen funcionamiento. Este recurso es consecuencia, en parte, de la escolarización obligatoria hasta los 16 años, norma establecida por la Ley 1/1990 de 3 de Octubre de Ordenación General del Sistema Educativo. La última vía a la que van a parar estos alumnos "que no quieren estudiar" es la UEC, como recurso especial del sistema educativo.

⁷³ Los pasajes tomados de los documentos mencionados están traducidos del catalán (traducción propia)

El perfil de los alumnos UEC, según el documento nombrado, es el siguiente:

Aquellos alumnos que presentan necesidades educativas especiales derivadas de la inadaptación social al medio escolar, aquellos que, además de un retraso en el aprendizaje, presentan de forma reiterada:

- *Desajustes conductuales graves que se manifiestan en situaciones de agresividad o violencia que ponen en peligro su convivencia en el centro*
- *Absentismo injustificado, rechazo escolar, existencia de conductas pre-delictivas...*

El tránsito que realiza el alumno del IES al la UEC se realiza a partir de una llamada del tutor de este alumno al EAP⁷⁴ y de ahí al director de la UEC. Se valora su inserción al centro con la familia del alumno, se comunica al delegado de educación y se lleva a cabo el traspaso. Tal como el nombre indica (Educación Compartida) se ha de llevar a cabo un trabajo conjunto durante todo el curso lectivo entre el IES y la UEC, en cuanto al progreso del alumno, la evaluación de las notas y el posible retorno al IES.

Se contemplan también otras colaboraciones con ámbitos diferentes al educativo, como el sanitario, el judicial, el de servicios sociales, el laboral, los ayuntamientos, consejos comarcales, la policía y la empresa privada. Las características que propiciarían la colaboración con estos ámbitos son las siguientes: trastorno mental, alteración emocional, deficiencia mental, enfermedad mental, alumnos tutelados por la Generalitat, alumnos con antecedentes judiciales, alumnos provenientes de familias desestructuradas, alumnos provenientes de familias con problemas de drogadicción, alcoholismo, alumnos provenientes de familias con presencia de maltratos físicos, psíquicos y alumnos con dificultades provenientes de intolerancias o de desintegración sociocultural.

En cuanto a los contenidos curriculares, se contempla una educación adaptada a las necesidades del alumno, ya que *"cada vez son más los alumnos*

⁷⁴ Equip d'Assessorament Psicopedagógic

que no pueden adaptarse a las exigencias académicas de forma favorable y previsible según las expectativas educativas". Esta educación:

Introduce elementos educativos específicos para instaurar los hábitos y las competencias sociales imprescindibles para favorecer la convivencia y dotar al alumno de nuevas estrategias para los aprendizajes.

En este documento no se explicitan los contenidos curriculares de una UEC, pero sí se ofrecen orientaciones y puntos básicos de su funcionamiento, incidiendo en que las UEC no han de ser espacios restringidos a la adquisición de unos aprendizajes cerrados, sino que se ha de construir un *"espacio educativo alternativo donde prevalezca la formación afectiva y democrática, facilitadora de una inserción social y laboral"*.

Este es el único documento existente que ha sido elaborado por profesionales de una UEC. Se trata de guiar en cierta manera el trabajo que se realiza en este tipo de centros, ya que existe un vacío institucional sobre el contenido curricular, el tipo de alumnos, la manera de tratarlos. Aunque, desde mi punto de vista, se queda cojo a la hora de detectar los principales problemas, los vacíos institucionales, los errores de procedimiento que se han detectado. Pero, como dice el director de la UEC que aquí tratamos, este documento es muy valioso, porque finalmente alguien se ha dedicado a sistematizar, discutir, sacar a la luz la necesidad de una guía para seguir trabajando. En palabras suyas, el documento es un "tesoro", ya se siente identificado al leerlo, al haber pensado y haberse preocupado por las mismas situaciones antes de que éste llegara a sus manos.

5.2. UEC-Ponent (Fundació Casal l'Amic)

Este centro educativo se sitúa en la carretera de Valencia, en la entrada del barrio de Torreforta. Anteriormente este edificio se denominaba Can Xatarra, y era un centro de iniciativas educativas, para personas en paro o con necesidad de reciclaje laboral. Lleva funcionando desde el curso 2005-2006, es decir, que el próximo septiembre comenzará su cuarto año de funcionamiento.

Como casi todas las UEC, está gestionado por una entidad privada, que en este caso es la Fundació Casal l'Amic, Organización No Lucrativa (ONL) situada en CampClar desde el año 1983 y que trabaja fundamentalmente en los barrios de Ponent de Tarragona. Tiene como objetivo principal la acción educativa con infancia y juventud, destinada a la prevención de situaciones de riesgo social en estos grupos de población.

El centro dispone de 14 plazas y el personal consta de una conserje y cuatro profesores. Dos de ellos están a media jornada y otros dos a jornada completa (uno de ellos el director del centro). La conserje se incorporó en el segundo trimestre del curso 2007-2008 a partir de las quejas continuadas de los profesores, ya que anteriormente su función la llevaba a cabo un vigilante contratado a una empresa de seguridad y, en palabras del director *"no se necesitan figuras de autoridad con poca formación con jóvenes así"*.

Los IES de referencia para las derivaciones son cuatro: IES CampClar, IES Torreforta, IES Coll Blanc (La Canonja) e IES El Morell. Este último se ha incluido porque dos alumnos que anteriormente vivían en Torreforta se habían trasladado el último año a la Poble de Malfumet, y ese era su IES de referencia. Además de los contenidos curriculares comunes con el IES (Matemáticas, Ciencias Sociales, Catalán...) se realizan dos talleres, de jardinería y cocina, y el año que viene se piensa en realizar otro, de pintura. Se trata de que supongan un aprendizaje, pero a la vez que sea una manera de valorar el propio espacio, ya que la jardinería se realiza en el pequeño terreno que rodea al centro, y los alimentos del taller de cocina suelen ser repartidos entre alumnos y profesores al acabar éste. En el caso del taller de pintura, se piensa en restaurar el centro para que así aumente el respeto que tienen hacia las instalaciones, al mismo tiempo que aprenden un oficio.

Me interesó especialmente saber cómo se llevaban a cabo las derivaciones de alumnos, y fue un tema que tratamos en la entrevista con el director del centro, Jordi Climent. Después de un tiempo haciendo trabajo de campo, quería saber si él veía la educación de los alumnos UEC realmente compartida con el IES. Comentaba lo siguiente en torno a este asunto:

Es triste que más que compartido es terminal, desde el punto de vista del instituto, nos quitamos este alumno, y ya se harán cargo. A veces si que nos dan palmaditas en la espalda, que qué bien que lo hacemos, pero a veces tienes la sensación de que te traen un paquete, pero es una persona. Se tienen que intentar no vernos solo a la hora de evaluar, sino al comenzar el curso, programar las adaptaciones curriculares. Puede ser un poco ciencia ficción, pero poco a poco marcar las incorporaciones nuevas.

Un tema que también apareció fue el del absentismo⁷⁵. Muchas derivaciones se llevan a cabo por ausencia reiterada a clase. Según el Diagnóstico Comunitario de la Zona Ponent (DCZP) (2004) el absentismo en esta zona se relaciona con las siguientes situaciones:

- Estructura familiar (familias numerosas, monoparentalidad).
- Precariedad laboral y económica (dinámicas laborales inestables).
- Modelos culturales (sobre el papel social de hijos e hijas, como mujeres, como niños, como gitanos).
- Desestructuración o desorganización familiar, en cuanto a los roles familiares, la atención a personas dependientes, las normas de convivencia...En ocasiones comportamientos delictivos, consumo de drogas.
- Desvalorización de la escuela, desmotivación y desinterés. Bajo nivel socioeconómico y/o cultural.

Este diagnóstico también explicita el matiz expresado por los jóvenes y los padres de que en muchas ocasiones “se agradece” que el alumno no venga a la escuela, porque “sino vienen mejor, porque molestan” (DCZP, 2004: 35).

Para Jordi Climent,

⁷⁵ Los tipos de absentismo estipulados por la administración educativa son cuatro: 1. absentismo esporádico: inferior al 25% de las clases. 2. Absentismo Moderado: el 25% de las clases. 3. Absentismo regular: entre el 25 y el 50% de las clases. 4. Absentismo Crónico: más del 50% de las clases. 5. Absentismo permanente: más del 70% de las clases. En el caso de que se dé un absentismo permanente, y el alumno sea mayor de 16 años, puede causar baja de la UEC.

Por un lado están desmotivados en el sentido que no les interesa o porque están realmente frustrados al no poder alcanzar los objetivos educativos. También por desmotivaciones personales o situaciones familiares que hacen que se queden a casa, o que estén a la calle. Porque no todo alumno absentista está en la calle, a veces las familias lo permiten y entonces ¿para qué van a ir a clase?

Cuando un alumno falta a la UEC su tutor o tutora de referencia llama a casa, a ver por qué no ha venido a clase. En un caso que conocí, la tutora llamaba a las 9 de la mañana y siempre cogía el teléfono la madre y decía que estaba dormido. A la media hora ya estaba en el centro. En este mismo caso, tiempo después, comenzaron los problemas en la relación madre-profesores. El alumno dejó de venir, la madre les decía que se lo llevaba a otra ciudad. Entonces, el director se puso en contacto con servicios sociales y con la policía. Se ha trabajado con estos dos servicios, pero la tutora de referencia del chaval en la UEC se quejaba de la lentitud del proceso. Se planteó que el alumno entrara en un centro de acogida, pero por el momento continúa con su madre. Su asistencia al centro desde febrero ha sido decreciendo, hasta llegar a niveles mínimos, e incluso ha habido conflictos graves con los profesores, pero no se contemplaba la expulsión porque se entiende que está en situación de riesgo. En dos ocasiones apareció en el centro acompañado de dos policías, que llevaban su fotografía y que habían sido alertados de la situación.

Como dice el director, llamar desde el principio a las familias no se hace en un instituto, o cuando se hace es para castigar a los padres y transmitirles sólo malas noticias de sus hijos, o lo hacen después de meses, cuando el problema ya es demasiado grave como para actuar. Este aspecto se trata también en el diagnóstico comunitario, ya que es visto así por la parte vecinal.

La relación de los profesores de la UEC con los padres llega incluso a ámbitos personales muy íntimos. En realidad deberíamos decir relación con las madres, porque suelen ser ellas las interlocutoras con el ámbito escolar. Pondré un ejemplo. En una ocasión, uno de los alumnos fue contando por el instituto que el día anterior se había acostado con una chica, y no había usado preservativo.

Llegó a oídos de los profesores, y éstos estuvieron hablando con él para que fuera con la chica al centro de planificación familiar. Al principio el chico se reía del tema, y con él sus compañeros. Estuvieron toda la mañana comentando el suceso, siempre en tono jocoso (que si mira que era fea la chica, que la próxima vez hiciera un agujero y la metiera allí, que cómo podía acostarse con “esa”...). Finalmente, la profesora se llevó aparte al alumno y éste le confesó que estaba preocupado, porque no conocía de nada a la chica y podía haberle pegado algo (en ningún momento pensó que podía ser él el que le había contagiado). Al final, la profesora llamó a la madre y las dos estuvieron largo rato hablando sobre el chico, hasta que la madre acabó llorando. No paraba de repetir “¡qué voy a hacer con él! ¡Es un desastre!”. El chico también lloraba, y su amigo no paraba de decirme “¿por qué han llamado a la madre? ¿Están locos o qué?”.

En los tres meses que he estado en la UEC he podido ver muchos casos de este tipo, en que la madre hablaba con los profesores para solucionar determinadas situaciones. En el caso de Javier, que ha obtenido el diploma de educación secundaria, al principio de curso se reunieron los profesores, la familia y él para plantearle que podría conseguirlo, pero que tendría que comprometerse y cumplir los objetivos. Esta persona tenía una situación familiar muy complicada, que pude conocer en una de las entrevistas. Era también absentista en la UEC y este era uno de los compromisos que debía cumplir, ir a clase. También pasar los exámenes y comportarse bien. Para el director, este alumno es una prueba de que los chavales no están predeterminados, y que la actitud de los profesores cuenta mucho. Según él, los chavales son normalmente considerados como “carne de cañón” y en el caso de Javier ya habían tirado la toalla en el instituto.

De esta manera, la función de los profesores en la UEC es enseñar, pero también acompañar. Así lo expresa el director:

Son pequeños fines porque no podemos pretender enderezar todo el bagaje de un alumno con 14 o 15 años. Todo su bagaje, desde que tenía 6, 5 años, hasta ahora, es muy complicado rehacer eso. Lo único que podemos hacer es acompañar a que acaben de decidir una cosa y

que no lo desmorone más. Es complicado marcarte grandes objetivos porque no los consigues (...). Ellos van haciendo un camino, y puedes decirles. Mira, en vez de ir hacia allá, mira hacia la izquierda y la derecha a ver qué ves. Él, junto con su familia.

Tal como está pensado actualmente el servicio, de manera terminal más que compartida, cuesta cumplir objetivos de normalización de la situación de estos chavales en su relación con el ámbito educativo. Podríamos hablar de la UEC como gueto, en el sentido de lugar apartado de la corriente educativa normalizada, tanto física como cualitativamente. El servicio podría implementarse en las mismas dependencias del IES, pero la política actual ha optado por mantenerlos separados, reforzando esa sensación de formar parte de otro mundo muy diferente al de los que acuden al instituto. También lo refuerza el hecho de que en ocasiones el tutor del IES se desentienda, o simplemente no conozca al alumno (por cambios en la plantilla, porque es nuevo). Lo ideal, ya que hablamos de educación compartida, es que el alumno pudiera pasar cierto tiempo en el instituto. Dar unas clases allí y otras en la UEC. Esto es por ahora "ciencia ficción", tal como dice el director, pero confía en que podría darse en determinados casos. Ha ocurrido, en alguna reunión de evaluación de un alumno en concreto con los profesores del IES, en que éstos han propuesto nuevas incorporaciones a la UEC, en lugar de centrarse en la situación de ese alumno del que han ido a hablar. También el hecho de no contar con recursos mínimos para llevar a cabo una actividad normalizada refuerza esta idea de la UEC como gueto. No tienen un patio de recreo, no pueden hacer educación física porque no hay instalaciones, no tienen calefacción, ni fotocopiadora, han estado siete meses sin ordenadores (poco después de empezar el curso, en octubre, entraron y los robaron, y no se repusieron hasta mayo, casi a final de curso). Algunos aspectos se han conseguido cambiar, como el vigilante de seguridad que hacía las veces de conserje, o el poner una valla y una puerta de entrada, ya que les habían quitado mucho espacio cuando hicieron las obras de remodelación de la carretera de Valencia. Se han hecho propuestas de cambiar de centro, pero los profesores no

están dispuestos si lo que se pretende es llevarlos a la Universidad Laboral, en la carretera de Salou:

Además de estar aislados del instituto, quieren que nos vayamos mucho más lejos. Estamos hablando de alumnos absentistas, y quieren que les pongamos todavía más difícil llegar al centro. En esto no estamos de acuerdo, y preferimos quedarnos aquí.

Uno de los objetivos para el año que viene es conseguir que se cumpla el protocolo de derivaciones, para evitar la situación de que un alumno llegue a la UEC sin que se hayan hecho unas negociaciones mínimas previas y un traspaso de información sobre la historia de ese alumno, ya que:

Te encuentras de repente con un chaval aquí, buscas el libro de instrucciones, y no hay (...). Por ejemplo, si en junio un profesor piensa hacer una derivación en septiembre, ya tienes suficiente como para tenerlo un poco preparado. No esperar al 15 de septiembre y enviar al alumno. No hay suficiente con saber en qué curso está. Pero te tienen que explicar más. No lo sabes. ¿Por qué lo derivas? Porque no viene, porque ha tenido un enfrentamiento con un profesor, porque tiene características especiales...

Más adelante haré referencia a más situaciones observadas y a las reflexiones derivadas de éstas. La UEC, en sí misma, es un microcosmos social en el que diariamente interactúan diferentes actores. Pero, eso sí, no debemos olvidar que forma parte de una estructura compleja en la que intervienen diferentes variables, como el contexto urbano, el educativo y el familiar de estos chicos. Es, en una aproximación superficial, un mecanismo del sistema para mantener apartados a este tipo de adolescentes, para cumplir con la norma, que es que deben estar escolarizados hasta los 16 años, lo que analizaremos a continuación.

CAPÍTULO SEXTO: LA UEC, UN MICROCOSMOS SOCIAL

6.1. El grupo informal

Tras todo el proceso que me llevaría a poner en práctica los talleres de fotografía participativa, finalmente llegó el primer día, por fin estaba allí. Pude poner en práctica, entonces, eso de llegar a un lugar y no formar parte de él, siendo así ininteligibles al principio los mecanismos e interacciones que se generan entre las personas que forman parte de él. Para este primer contacto había preparado una presentación del proyecto y un ejercicio de observación de fotografías realizadas por Lluç, el fotógrafo colaborador. Yo estaba intranquila, por ser el primer día y ser la primera vez que hacía esto y por estar en un contexto desconocido por lo que cuando vi entrar a un grupo de siete chicos que iban riéndose, gritando, con la música de los móviles a todo volumen y que arrastraban las sillas y las mesas haciendo un ruido ensordecedor, me quedé sin aliento. A los profesores les llevó unos cinco minutos hacerles callar. Era como si en aquella clase hubiese el doble de personas de las que realmente eran. Uno de ellos se quedó de pie, apoyado en la pared, con la visera de la gorra haciéndole sombra en los ojos. Empecé a explicar cómo sería el taller, cuánto tiempo duraría, en qué consistía, cuáles eran mis objetivos. La primera frase que escuché ese día, en boca de este chico que decidió no sentarse, fue *"que sepas que no pienso hacer ni una puta foto"*.

La música de los móviles, de repente, volvía a encenderse, y los profesores (presentes todos ellos este primer día) ejercían su autoridad, con lo que poco a poco volvían a apagarse. Se trataba de una especie de música techno (electrónica) pero muy rápida que más adelante me dirían que se llamaba "masia", y que se bailaba en las discotecas.

A los pocos minutos de haber comenzado ya me daba cuenta que no prestarían atención a lo que dijera, así que di paso a Lluç, a ver si tenía más suerte. Enseguida prestaron atención. Les enseñó unas cuantas cámaras antiguas

y explicó su funcionamiento. Silencio, se quedan atentos. Las cámaras pasan de unas manos a otros. Por fin, respiro.

Después, proyectamos algunas fotografías. Unas les llaman la atención (como las del skate, en las que intentan identificar el lugar en que se tomaron) y otras dicen que no les interesan y no hacen más comentarios (esto pasó con las fotografías de detalles como una flor, o una textura). Ponemos una imagen de una vía del tren que parece abandonada y les preguntamos si añadirían algo a la imagen, y se dan algunos comentarios *"esa vía es para ponerse y suicidarse"* *"yo pondría un pelao bailando masia"* *"pondría a la madre de...(risas)"* Cuando les sugerimos que quizá por esa vía ya no pasaban trenes, dijeron *"pues entonces no pondría nada"*.

Decidimos terminar media hora antes la sesión, ya que no hacen mucho caso y Lluc y yo nos estamos poniendo nerviosos. De nuevo, ruido de sillas que emiten un chirrido al ser arrastradas fuertemente. Cuando han salido, Lluc y yo nos miramos y respiramos, de nuevo. Los profesores nos dicen que ha estado bien, que los primeros días nos pondrán a prueba, que no nos preocupemos. Yo pienso que ha sido un desastre, pero prefiero confiar en las palabras de los que trabajan con ellos cada día. Cuando salimos, algunos de ellos están fumando un cigarrillo e Iván me enseña unas fotos de su móvil, que ha tomado en blanco y negro, en sepia, en diapositiva. Le digo que está muy bien, y me dice que claro, que cómo iba a estar si no. Escucho sus conversaciones, apenas entiendo nada, ya que hablan de personas que no conozco y de momentos que no he vivido. Me mantengo al margen, observando. Casi todo el tiempo hablan de lo que harán el fin de semana (el taller de fotografía se realiza el viernes). Observo una relación de confianza entre profesores y alumnos, ya que hay lugar para la risa, para el intercambio de impresiones, para el contacto físico (la mano de un profesor que se posa en el hombro de un alumno, por ejemplo). Cuando va a comenzar la *asamblea*⁷⁶, que se realiza todos los viernes, me voy.

⁷⁶ La denominada "asamblea" es un espacio semanal en el que alumnos y profesores se reúnen en una misma clase y revisan lo que ha sucedido durante la semana. Los profesores utilizan pegatinas ("gomets") de color rojo, amarillo y verde para evaluar el comportamiento y el trabajo de los alumnos.

Una vez en casa, reflexionando sobre este primer encuentro, me di cuenta de las diferentes actitudes que los participantes habían tenido con Lluc y conmigo, ya que con él prestaron atención y se comportaron de manera más relajada y en cambio, conmigo, no escuchaban cuando hablaba, ni me miraban a los ojos en ningún momento. Con el tiempo pude ser testigo de los discursos que tenían sobre las mujeres, y el rol de género que tomaban en su vida cotidiana. Fue cuando leí el clásico libro de Paul Willis (1979), que encontré un punto de vista general sobre este tema, lo que me ayudaría a analizar la “informalidad” el grupo desde un punto de vista complejo, y tomar otros referentes teóricos para el análisis, Pierre Bourdieu como uno de los más significativos. Utilizaré los conceptos de formal e informal no como categorías excluyentes, sino como manera de contraponer la estructura y cultura del centro educativo frente a la del grupo de iguales. Willis separa la denominación de formal para el centro escolar e informal para el grupo de pares, de la siguiente manera:

La escuela es la zona de lo formal. Tiene una estructura clara: el edificio escolar, las normas escolares, el trabajo pedagógico cotidiano, la jerarquía profesoral (...) La cultura contraescolar es la zona de lo informal, en la que se rechazan las demandas incursivas de lo formal (1979: 36)

De esta manera, como veremos más adelante, el concepto “informal” hace referencia al grupo de iguales en contraposición al centro educativo pero esta informalidad no tiene que ver con la inexistencia de normas y jerarquías dentro del grupo que, aunque no están escritas, rigen su funcionamiento y, de esta manera, las dinámicas que se establecen en el centro.

En su trabajo, Willis se centra en analizar la cultura contraescolar de los jóvenes de clase obrera, para entender de qué manera funcionan los mecanismos de reproducción social que llevan a éstos a socializarse de tal manera en el ámbito escolar que salen del centro educativo sin graduarse y comienzan a trabajar manualmente de manera inmediata al finalizar la etapa de

escolarización obligatoria. A diferencia del centro al que acuden los "*colegas*"⁷⁷ de Willis, en la UEC encontramos una separación física de estos alumnos con el resto, de una estigmatización si cabe todavía más clara, de una diferenciación de espacios que no hace más que agudizar esa sensación que los alumnos tienen de ser diferentes, de no formar parte del sistema educativo, de tener que estar ahí "*porque es lo que toca*", sin encontrar ningún sentido más que acabar e incorporarse al mundo laboral. Lo que más me interesó del análisis de Willis, ya que encontré claras similitudes, fue la descripción de las conductas de "*los colegas*" y sus maneras de contraponer sus prácticas a las del sistema educativo. Puedo decir que hubo un antes y un después de leer este libro, y a partir de aquí puse más atención en observar la conducta a la luz de un análisis estructural, a nivel macro, que enlazaría con las observaciones realizadas en este microcosmos social que forma parte del sistema educativo, pero que al mismo tiempo se mantiene al margen, tanto física como simbólicamente.

En referencia a la actitud de los *colegas* respecto al género femenino, según Willis el machismo de la contracultura escolar refleja a nivel global la concepción que de la mujer se tiene en la clase obrera. Esto se traduce en que la mujer ha de ser sexy y provocativa al mismo tiempo que virgen y sumisa, y que el hombre ha de saber demostrar su hombría siendo duro, frío, y despreciando a las mujeres. Entre los informantes, quien no sabía comportarse así, era calificado como "*parguela*" (palabra que, según ellos, vine del lenguaje gitano y que significa, vulgarmente, homosexual) o "*pringado*"⁷⁸. En varias ocasiones escuché comentarios del tipo "*todas las tías son unas guarras*" o "*a esa me la follo cuando quiero*". En una ocasión le pregunté a uno de ellos qué haría si alguien dijese eso de su madre, su hermana o su novia, a lo que uno de ellos respondió, "*pues le metería dos hostias*". Si la mujer tenía que ser sumisa, el hombre, en cambio, debía imponer su fuerza y no dejarse nunca avasallar por nadie. Este hecho se veía claramente dentro del grupo informal, en el que los diferentes roles representaban claramente este imaginario.

⁷⁷ Así denomina el autor a los jóvenes de la clase obrera con los que trabaja.

⁷⁸ En el libro de Willis también se utiliza este calificativo en la traducción del inglés.

En relación al género, como expliqué en el anterior capítulo, algunos comentarios de los participantes que estaban relacionados con el sexo o con el cuerpo iban dirigidos directamente a mí, fue entonces cuando tuve que establecer unos límites claros, exigiendo respeto y evitando cualquier tipo de confusión en este sentido. Ellos realizaban estos comentarios sabiendo que transgredían las normas establecidas entre adultos y menores, o profesores-alumnos, como era el caso. Las sanciones establecidas no eran excesivamente duras (por ejemplo, no se expulsaría a un alumno por decir que *"se follaría a la profesora"*), pero siempre se imponían para que el alumno no volviera a repetir ese tipo de comportamientos. Habría sido interesante observar cómo se relacionaban en un grupo mixto en relación al género, pero en este caso el grupo estaba formado en su totalidad por hombres.

Existía en el grupo un líder claro, que en esta foto (Imagen 1) se sitúa en el centro, rodeado por el resto del grupo⁷⁹ que a su vez tenía por debajo otros líderes menores. Los de la escala más baja, tenían que hacer todo el tiempo méritos para poder subir. Estos méritos consistían en probar la dureza, la hombría, la capacidad de arriesgarse, aún a costa de entrar en conflicto con agentes externos (profesores, familia, policía). El líder estabilizaba al grupo y



Imagen 1

cuando faltaba se daba cierta desorientación que solía acabar en conflicto. Los líderes menores, a falta de un líder claro, pretendían tomar el poder en ese momento, pero no lo conseguían al chocar con una competencia interna por ese liderazgo.

El líder no se dejaba llevar por situaciones que se le escaparan de las manos. En todo momento mantenía el control, pero eso no significaba que bajara de su posición

⁷⁹ Esta foto la tomó uno de los participantes durante uno de los paseos fotográficos realizados en el taller de fotografía, que describiré más adelante.

privilegiada, mostrando debilidad. Podríamos decir que tenía carisma, que sabía controlar a los demás del grupo, que podía mantenerse alejado de la rabia y la violencia que en muchas ocasiones dominaba a los demás. Con la frase que repetía siempre *"es lo que hay"*, cuando se daba algún conflicto, venía a expresar el control sobre lo que estaba sucediendo, la capacidad de mantener todo lo que sucediera a su alrededor bajo control, la indiferencia con respecto a los problemas que pudieran darse. El aspecto físico era también un rasgo externo que simbolizaba su liderazgo. La ropa, el cuerpo, la forma de moverse, todo ello le daba un aire de seguridad que se transmitía inmediatamente. Todos iban vestidos de una forma parecida⁸⁰, y el que no vistiera de esa manera era automáticamente criticado. La vestimenta es un marcador de estatus sumamente importante, al igual que las hazañas que puedas contar sobre sexo, drogas o peleas. Son estos tres temas que salen continuamente en sus conversaciones, de lo que hablaré más adelante. Una vez establecida la confianza con los miembros del grupo, vi claro que necesitaba de la ayuda del líder para poder llevarlo adelante. Él sabía que los demás le hacían caso, y en muchas ocasiones actuó a mi favor. Su poder era mucho más efectivo que el de los profesores a la hora de controlar al grupo, pero chocaba con el ámbito de lo formal, al que tenía que adaptarse en un juego de fuerzas entre lo formal y lo informal que se representaba cada día en el centro educativo.

Todo grupo en el que existe un líder debe tener necesariamente una figura que se sitúe por debajo de su estatus, contrapuesto, ésta sería la del llamado "pringao" (según la denominación que ellos le dan, entre otras). Él es el blanco perfecto para ejercer la violencia, la persona con la que cualquiera puede tener conflicto y que, además, normalmente agachará la cabeza y aguantará. Durante los tres meses y medio que duró el primer taller vi insultos, amenazas, violencia contra él. Para ellos suponía un juego, no estaban haciendo nada negativo. Era normal llamarle *"moro mierda"* o reírse de él, por ejemplo de su ropa o de su

⁸⁰ La ropa que solían utilizar estaba compuesta por vaqueros anchos bajos de cintura mostrando parcialmente la ropa interior, camisetas más bien apretadas con diferentes mensajes y dibujos, cazadora deportiva, zapatillas de deporte de marca, pelo medianamente largo por la parte de detrás y/o rapado a los lados y un pendiente en alguna parte de su cuerpo (labio, lengua, ceja, oreja)

manera de hablar. Pegarle una bofetada, insultarle, escupirle, era algo cotidiano. Algunas veces se revelaba, pero normalmente de ahí no salía una pelea importante. Una de las profesoras le mantenía como su protegido, seguramente porque lo necesitaba. Él intentaba no dejar ver en público esta buena relación entre ambos, pero confiaba en ella, incluso para hablarle de temas personales. Intentaba continuamente juntarse con otros que estaban en una escala intermedia de la jerarquía de este grupo, pero no solía acercarse al líder, ni al que estaba más cerca de él. La edad era uno de los factores que estaba en su contra (13 años frente a los 16 del líder) pero también la ropa que llevaba, ya que no seguía la "moda" del grupo. El hecho de que fuera marroquí suponía otro elemento que se sumaba en su contra, pero no era el único. Cuando en las entrevistas preguntaba a los participantes sobre la opinión que tenían de la presencia de población marroquí en la zona (que, como hemos visto en la contextualización, es elevada), las respuestas eran variadas, pero todos ellos confesaban tener algún amigo de esta nacionalidad, y alegaban que era amigo suyo porque sabía pelear, porque era "duro". Eso sí, la frase "moro de mierda" salía en cualquier momento, casi era una manera más de hablar. Otro de los alumnos marroquíes me explicaba que en su barrio otros niños le decían "*puto moro, vete de aquí*", a lo que él no contestaba, ya que era consciente que se metería en una pelea en la que saldría perdiendo. Este conflicto se podía observar plasmado en las paredes del barrio, como vemos en las imágenes⁸¹:



Imágenes 2 y 3

⁸¹ Fotografías realizadas por la autora.

En el estudio de Willis los *pringados* son los que tienen éxito en la escuela, los que obtienen títulos académicos, los que quieren continuar su educación más allá de la etapa obligatoria de escolarización. Como el autor apunta, *"para ellos los títulos constituyen el brazo práctico del poder del conocimiento que está definido constitucionalmente. Dado que se oponen al conocimiento, hay que luchar contra los títulos y desacreditarlos"* (1979: 114) En realidad, para los componentes del grupo, colaborar en el entorno educativo no es un aspecto a admirar en uno de sus componentes, de ahí las burlas que se le pueda hacer al que estudia y saca buenas notas o hace los deberes.

En el caso de la UEC, al tratarse de un recurso en el que todos los alumnos están allí a causa del fracaso escolar, o como consecuencia de él, se establecen otros parámetros a la hora de componer la jerarquía de los grupos. Los miembros del grupo, como hemos visto, establecen estos niveles de estatus intragrupal a través de aspectos como la edad, la forma de vestir, de hablar, la nacionalidad. Como veremos a continuación, la oposición a las normas del sistema formal es otro de estos rasgos valorados de manera explícita.

Esta jerarquía dentro del grupo funciona como manera de hacer frente a los profesores, como escudo contra el orden establecido. Si cada cual hubiese ido a la suya, quizá habrían podido controlarles, pero la jerarquía les mantenía unidos. Cada cual tenía su sitio en el grupo y éste, al fin y al cabo, era un ente solidario que tenía en común la oposición al sistema educativo y sus normas, como veremos a continuación.

6.2 Normas del grupo vs normas del centro

El hecho de no haber contemplado una serie de normas específicas y rígidas para el taller de fotografía tuvo que ver con la intención de mediar lo menos posible en su comportamiento, de realizar una investigación que no resultara intrusiva y por ello determinara los comportamientos de los participantes. Viéndolo con una perspectiva lejana, tras haber conocido este ámbito, me doy cuenta que me equivocaba. Por ello, en talleres posteriores he planteado una

serie de normas básicas⁸², ya que en situaciones de conflicto con los participantes me daban una seguridad para poder argumentar una posible sanción por parte del sistema reglado del centro educativo. Formar parte del sistema supone aceptar de algún modo las normas de éste, ya que no existe una ambigüedad con respecto al reglamento, y está claro que ha de existir para gestionar la relación entre profesores y alumnos.

En un principio caí en el desconocimiento provocado por la ingenuidad de no conocer, ni haber trabajado nunca, en un ámbito de este tipo, por lo que presupuse que los participantes cumplirían las normas del centro sin una vigilancia constante por mi parte, ya que las conocían previamente a mi llegada. Ellos sabían perfectamente que yo era nueva en esto, y aprovecharon los momentos en que estábamos sin la vigilancia de otros profesores para transgredir las normas, sabiendo que yo no tenía esa autoridad como para ponerles freno. Por ejemplo, cuando salíamos a hacer los paseos, aprovechaban para fumarse un cigarro, o para esconderse y fumarse un porro. O, por ejemplo, en los primeros momentos en que me insultaron, no supe cómo reaccionar y simplemente lo dejé pasar. Este comportamiento aumentaba la ambigüedad de mi rol, y por ello no permitía establecer una relación clara con los informantes. Aunque me resistiera en un principio a limitar sus comportamientos imponiendo las normas del centro, era necesario que me integrara en ese modo de hacer para definir mi rol. Haber permitido ciertos comportamientos, como el de fumar porros durante las horas del taller, habría supuesto entrar en conflicto con los profesores y cuestionar mi papel en este ámbito. De igual manera tenía que hacerlo con las normas internas del grupo informal, que fui conociendo poco a poco.

El hecho de encontrarnos en el terreno de lo formal, tal como hemos visto que lo denomina Willis, suponía que los adultos teníamos la capacidad de imponer las normas y hacer que se cumplieran, a través de los mecanismos establecidos para cada caso. En cuanto a la relación autoritaria profesor-alumno

⁸² De manera muy general, estas normas tenían que ver con el respeto mutuo, dejando claro desde el principio que no sería transigente con actitudes que violaran ese respeto, ya fuera entre ellos o hacia mi persona y la de Lluç.

que se establece en este terreno de lo formal, también se dieron claras diferencias en los roles que asumimos mi colaborador y yo. En este caso, Lluç asumió un rol más cercano al de amigo que al de profesor, manteniéndose lo más al margen posible cuando era necesaria nuestra intervención para solucionar algún conflicto. Tampoco él pasaba más tiempo en el centro que las dos horas semanales que teníamos de taller, así que los participantes veían su figura como alguien con quien no merecía la pena enfrentarse, ya que apenas estaba con ellos y no tenía potestad para imponer las normas. Aunque yo evitaba imponer esta autoridad, hubo momentos en que no quedó más remedio, cuando peligraba de alguna manera la integridad de uno de los participantes, o la mía propia, y no había otro educador presente en ese momento para ejercer este rol. Este hecho, unido a la cuestión de género que comenté anteriormente, explicaba las diferentes maneras que tenían de dirigirse a Lluç y a mí, aunque poco a poco fuimos estableciendo una serie de códigos que limarían de alguna manera las diferencias.

Tal como dice Wolcott en relación a la experiencia que vivió como profesor-etnógrafo en una reserva indígena de EEUU:

Mis alumnos y yo teníamos en común pocas expectativas en lo que se refería a nuestra relación de rol formal. Más que abrir caminos a la confianza y la comprensión, estas expectativas que teníamos en común tendían a proporcionar pactos que hacían posible la supervivencia individual en cada situación. Nadie, ni el maestro, ni los alumnos, bajábamos la guardia (1993: 252).

Lo que primero me sorprendió era que los enfrentamientos verbales con los profesores eran cotidianos. Cuando se sentían amenazados, no dudaban en decirles "que te calles" "a mí me dejas en paz" o "vete a la mierda". Al principio no entendía por qué sucedía esto, pero poco a poco fui viendo que su rechazo formaba parte de una manera de comportarse, de un código establecido entre ellos que posicionaba al profesor como enemigo. No hay que olvidar que todos ellos habían sido previamente expulsados del instituto, normalmente por conflictos con los profesores. Formábamos parte de un universo en el que no se

sentían reconocidos porque representábamos el orden establecido, al igual que lo representa la policía, otro de los colectivos a los que se oponen. Willis dirá que: *"A medida que se incrementa la presión también lo hace el mal comportamiento, la oposición a la autoridad, el vandalismo y la explotación de cualquier debilidad o error por parte del profesorado"* (1979: 97)

En todo momento me ponían a prueba, a ver si era leal a ellos, o a los profesores. Hacían algo que estaba en contra de las normas del centro, cuando estaban conmigo en el taller, y observaban si se lo decía o no al director, si imponía algún castigo. En algunas ocasiones no era necesario decidirlo, pues ellos mismos se delataban. Si cuando cometían una transgresión de las normas, ésta no era vista por los profesores ¿Cómo se convertiría entonces en una provocación clara hacia el sistema normativo? Por ello, muchas veces las transgresiones de la norma se realizaban en una especie de juego que fluctuaba entre el decir o hacer algo que va en contra de ella, pero de manera que no sea tan obvio como para que los profesores sepan exactamente los detalles de lo que ha sucedido.

Esa oposición a la autoridad era constante pero, como he apuntado, sólo en algunas ocasiones explotaban conflictos serios, aunque siempre se daba por hecho que podía pasar en cualquier momento. La sensación de conspiración siempre estaba, el no saber qué estarán tramando cuando ves que te miran y se ríen entre ellos. Desde el primer día experimenté un rechazo claro por el hecho de ser profesora, lo que se plasmó en los primeros momentos en lo que podríamos llamar un sabotaje del taller, lo que en principio me hizo dudar de la viabilidad de este proyecto. Poco a poco vi que, a pesar de la clara barrera que se establecía entre profesores y alumnos, existían ciertos espacios de relación más igualitarios y estrategias para que éstos se dieran, aunque esta estabilidad era frágil y en cualquier momento podía venirse abajo. Estos espacios se creaban en ocasiones cuando profesores y alumnos hablaban de tú a tú, fuera de las clases, de cosas que les preocupaban a los primeros.

Pondré un ejemplo del "sabotaje" que experimenté en algunos momentos. Estábamos un día descargando las fotos en el ordenador. Tenía dos cámaras

enchufadas al mismo tiempo, y de repente uno de ellos, en medio del proceso de transferencia, la desconectó, haciendo que se perdieran algunas imágenes. Enfadada, me levanté y le pregunté por qué lo había hecho. Él reía, y me miraba sin decir nada. Volví a sentarme. Fui a mirar mi teléfono, para ver qué hora era, y no estaba donde lo había dejado. Me levanté y les pedí que me lo devolvieran. Todos callaban, reían y se miraban entre ellos. Hasta que no me puse nerviosa, no me lo devolvieron. Y esto me ha pasado innumerables veces con los cigarrillos, con el reproductor de música, y con cualquier otro pequeño objeto que pudiera apetecerles, aunque nunca se lo quedaban, pero esperaban el tiempo suficiente para que me pusiera nerviosa, para acabar finalmente devolviéndolo. Normalmente intentaba solucionar la cuestión por mí misma, pero si estaba presente algún profesor era él o ella los que intercedían por mí y exigían a los chicos que devolvieran el objeto. Solían ser los que sustentaban un estatus menor en el grupo informal los que provocaban estas situaciones, ya que el líder y los más cercanos a él no necesitaban demostrar que estaban en contra de las normas para ser respetados por sus compañeros.

La risa era una de las maneras que los componentes del grupo utilizaban para desafiar a los profesores, utilizando de esta manera la jocosidad como forma de control social, de rechazo hacia los profesores. Hacer un comentario chistoso cuando alguno de los educadores estaba imponiendo su autoridad era una manera de escapar a esa imposición, de hacer como si no les importara. En las asambleas pude observar el uso de este recurso de manera frecuente, cuando se hacía la valoración del comportamiento de un alumno durante la semana, enlazando los comentarios de los profesores con anécdotas sobre esa persona que hicieran reír a los demás.

Los componentes del grupo nunca solían delatarse entre ellos, ya que esto suponía una práctica duramente sancionada en este ámbito. Solía ser la persona que, por ejemplo, había cogido un objeto de los educadores, la que lo devolvía cuando ya se había detenido toda actividad y se estaba llegando al límite en el que los profesores podrían ejercer su poder sobre todos ellos. Tal como expresa Willis, *"Los grupos informales tienen un tabú universal en lo que se refiere a dar*

información de otros colegas a quienes disfrutan de un poder formal" (1979: 38)

"Chivarse", tal como ellos lo denominan, es una de las prácticas más castigadas dentro del grupo informal, por lo que era realmente extraño que sucediera.

Por ejemplo, en una ocasión en que Sergio comentó una fotografía en la que aparecía Eduardo diciendo, "ese niño es un farlopero", al preguntarle por qué lo decía, cómo lo sabía, me contestó que a él no le gustaba que hablasen de su vida, y no había que hacer lo que no querías que te hicieran a ti. Aunque insistí para que me explicara algo más, ya que los dos viven en el mismo lugar y quería saber más sobre este tema, se cerró en redondo y nunca más volvió a hablar de esto. Lo único que hizo en alusión a este tema fue una pregunta: "¿es que tú no te has fumado un porro o metido una raya alguna vez?"

Como vemos, el grupo informal no está exento de normas internas que se regulan constantemente y que sus miembros deben conocer para formar parte de él. En este caso, estas normas no escritas hacen referencia a un *habitus* que, en palabras de Bourdieu,

Establece diferencias entre lo que es bueno y lo que es malo, entre lo que está bien y lo que está mal, entre lo que es distinguido y lo que es vulgar..., pero no son las mismas diferencias para unos y otros. De este modo, por ejemplo, el mismo comportamiento o el mismo bien pueden parecerle distinguido a uno, pretencioso u ostentoso a otro, vulgar a un tercero (1997: 20).

Los profesores, observadores constantes de lo que hacen los alumnos, conocen muchas de estas normas y las utilizan para establecer las estrategias de acción con los miembros del grupo, sabiendo que no conocerlas, o no respetarlas, obstaculiza la comunicación y de esta manera, el trabajo en el día a día. Existe, de esta manera, un pacto no explícito entre profesores y alumnos en el que unos y otros conocen las normas y por ello saben perfectamente cuándo las están transgrediendo. Este pacto se establece sobre una base previa, que se relaciona con formas de relacionarse preexistentes, que tienen que ver tanto con la experiencia previa de los chicos en el ámbito educativo (recordemos que está

basada en situaciones conflictivas que llevaron a su expulsión de su centro educativo de referencia) como con la que acumulan los educadores en este tipo de recursos.

Cuando les preguntaba en las entrevistas qué pensaban del centro al que acuden actualmente, la UEC, en comparación al anterior, del que habían sido expulsados, encontraba opiniones como *"este cole es una juerga"* o *"aquí no la lío"*. En este centro, a diferencia de los institutos de educación secundaria de los que provienen, todos ellos han pasado por una experiencia conflictiva en el ámbito educativo, y es por ello que están unidos por un sentimiento común de rechazo a este sistema, aunque hayan tenido trayectorias vitales diversas. La UEC es el último recurso educativo que les queda hasta que alcancen la edad de 16 años, y por ello aquí *"liarla"*⁸³ está mucho más permitido, ya que las normas se adaptan en cierta manera a este ámbito "especial" que es un centro de este tipo. Existen unas normas claras, pero éstas se rigen por parámetros diferentes que se acomodan a las realidades que los profesores viven día a día, a la situación de cada uno de los alumnos.

6.3. Las peleas

Otro aspecto de las relaciones con sus iguales tiene que ver con las peleas con otros chicos que tienen aproximadamente su edad y que suponen hazañas que proclaman como pruebas de que han de ser respetados, y por ello admirados. Cuando hablan de una pelea siempre la identifican como una cuestión de honor, en la que han sabido atacar y defenderse. Cualquier provocación puede ser válida para que comience una pelea, desde un insulto a una actitud o de la defensa de uno mismo o uno de los tuyos, un colega. Es común que con los educadores utilicen de vez en cuando un lenguaje violento, aunque siempre es contestado por parte de éstos de manera que el conflicto no pueda iniciarse, o por lo menos suavizándolo. Ellos entendían que era una manera a través de la cual se comunicaban y que formaba parte de su cotidianeidad. Además, de

⁸³ De esta manera denominan al hecho de transgredir alguna norma que proviene del ámbito formal del centro educativo.

nuevo era causa de admiración que alguien se hubiese peleado, sobre todo si era con alguien más fuerte, o más mayor. Cuando había sucedido algo en el barrio relacionado con las peleas, todos hablaban del tema. Un día, en uno de los paseos fotográficos (en Riu Clar), se encontraron a una chica, y pararon a hablar con ella. Una de las profesoras se acercó y me dijo *"Yo la conozco. Esa chica es el terror del barrio. Todos, incluso Javier, le tienen miedo. A esa chica es mejor tenerla de tu parte"*. Nos acercamos donde estaba ella, y lo primero que observé fueron sus brazos. Los llevaba marcados por una serie de heridas lineales, que iban del codo a la muñeca. Cuando le pregunté a Javier al día siguiente, me dijo que eso se lo hacía cuando estaba en el reformatorio, por no poder salir. También me contó que hacía poco había pegado a tres gitanos, ella sola, y los había dejado tirados en la carretera. Me lo decía con admiración, diciendo, *"esa tía es chunga, es como un tío"*. Ser fuerte, saber defenderte, no tener miedo, son algunas de los rasgos de personalidad que ellos admiran. Escapar, no dar la cara, ser débil, tener miedo, significa no saber vivir al máximo. No hay nada peor que verse humillado en una pelea, hay que llegar hasta las últimas consecuencias. El grupo, de esta manera, actúa presionando a los individuos para que se comporten como "tipos duros". Cuando desde los institutos se dice que los alumnos tienen problemas conductuales, no tienen en cuenta que el grupo, el contexto en el que viven, está cargado de violencia, mires donde mires. Los educadores conocen esta violencia, y saben qué límites pueden o no traspasar.

Entienden que la violencia no se puede afrontar con más violencia, sino con otras herramientas que implican el diálogo con el alumno, la búsqueda de razones que expliquen su comportamiento. Si es posible, también se implica a la familia en estas conversaciones. Como manera de evitar esta imagen violenta, y tal como dije en la contextualización, el director rechazó la figura del vigilante de seguridad en la UEC, y la cambió por la del conserje, como manera de normalizar lo máximo posible el ambiente del centro. Su creencia es que la violencia, la coerción, no surgen ningún efecto con ellos, y por ello rechaza esta manera de enseñar.

Creo imprescindible transcribir aquí la explicación de Alberto acerca de lo que él entiende por “hacerse respetar” en relación al barrio donde vive, su territorio:

Yo sí me voy a pelear con él es por algo, voy a ir y me voy a pelear con él. Es lo que tiene señorita, yo no me dejo abuchear por nadie, seño. Por qué te crees que estoy tan subío, lo he aprendido en mi barrio, dónde lo voy a aprender. Por ejemplo, tú estás con tus amigas, te vienen dos, y sois tres vosotras, dame un euro. Si estás “ten, ten, ten”, van a ir todos los días a por ti, todos los días, a pedirte, a pedirte, a pedirte. “¡qué hablas hombre, te voy a dar yo un euro! ¡dámelo tú!”. Y no callarte de nadie, porque si no, cuando te callas de ellos, es cuando van a ir otra vez, otra vez, otra vez, y tol rato por ti, y tol rato por ti, eso lo aprendí yo. A mí me respetan...si yo respeto, a mí me respetan, si yo no respeto, pos no me respetan. En mi barrio sí que me respetan como yo, cuando viene gente, yo no los respeto. Cuando viene gente (...) yo veo a un jambo con una jamba de aquí, y no lo conozco, le dejo mal delante de la novia. Es mi barrio, sabes, yo qué sé.

Alberto, uno de los que más conflictos tenía en el centro y en su barrio, fue quizá quién más reflexionó en las entrevistas sobre su forma de ser y aquello que le rodeaba. En una ocasión, cuando estuvimos haciendo un paseo fotográfico y abrió la puerta de un coche abandonado con una varilla de metal, le dije que yo no sabía cómo abrir un coche, que nunca se me ocurriría hacerlo o pensar que lo necesitaba. Él me miró y me dijo “claro que no sabes, yo le he aprendido en mi barrio, es normal, tú no eres de aquí”. Un chico de 15 años estaba haciendo en ese momento una reflexión que no suele expresarse en voz alta, pero que hace referencia a una separación clara entre su universo cotidiano de vida y el mío. Fue él quien más habló en las entrevistas sobre las peleas que tenía con chicos de otros barrios o pueblos cercanos (en concreto él habló de Constantí y de Reus) y la razón para que éstas se dieran. Normalmente, era por cuentas pendientes o desafíos que les habían hecho en algún momento en que se cruzaron, ya fuera en su territorio o en el de su contrincante.

Como dije anteriormente, se utilizaba también esta violencia dentro del grupo cuando había algún conflicto o simplemente contra aquellos más débiles, los que tenían un menor estatus. Pegar al “pringado” era común, aunque la cosa no solía pasar los límites de la violencia extrema, sino más bien eran maneras de provocar y, como dicen ellos, divertirse un rato. Pero un contrincante verdadero es aquel que se considera como igual en cuanto a fuerza, con lo que el hecho de ganarle, o por lo menos intentarlo, hace que se pueda presumir ante los demás miembros del grupo. De esta manera, el prestigio está totalmente relacionado con el desafío a las normas, con la capacidad, y la valentía, para llevarlo a cabo. Tal como dice Willis, *“A través de las peleas se expresan valores culturales muy variados. La insolencia masculina, la puesta en escena dramática, la solidaridad del grupo, la importancia de un pensamiento rápido, claro y no supramoral aparecen una y otra vez”* (1979: 49) La descripción que hace Willis del uso de la violencia, física y simbólica, entre el grupo de “colegas” con el que él trabajó se acerca, y mucho, a lo que pude observar en la UEC.

Esta representación como “tipos duros” aparece en las imágenes (por ejemplo, en las imágenes 4, 5 y 6). Aquí observamos esa pose de dureza, de seguridad, de superioridad frente a cualquier contrincante, de desafío. También sonreían al hacerse retratos, pero lo más normal es que aparecieran serios, mirando de frente y si es posible con algo que les cubriera la cabeza o parte de la cara (una gorra, una capucha). Esta pose es muy similar a la que encontramos en las imágenes de cantantes de rap y hip hop que ellos admiran, como podría ser Zatu o los Violadores del Verso, por nombrar dos que escuché a menudo en el



Imagen 4

centro. Una foto que les tomaron desprevenidos podía ser motivo de risa, y por ello se cuidaban mucho de aparecer tal cual quieren ellos ser vistos, es decir, como personas que no se avergüenzan, que miran de frente, que no dudarían en pelearse si así fuera necesario. Como digo, es

una pose aprendida a través de sus referentes, a los que respetan por su las características que éstos tienen y que ellos valoran como propias de personas en las que se puede confiar, que son sus iguales.

Uno de los participantes, cuando le pregunté por la presencia de marroquis en el barrio y la relación que tenía con ellos, me dijo lo siguiente:

Solo hay un moro que le tienen respeto en Campo Claro, al Sama. Le clavaron un hacha, en la espalda, todavía tiene la marca, y siguió peleando, con el hacha en la espalda. Y reparte un montón, y está to fuerte. Eso pasó en Bonavista, es uno de los peores barrios.



Imagen 5

Sobre este mismo tema decía otro de los participantes:

Casi todos los que me he peleao son moros. no me sale de los huevos que me vacile un puto moro. Si no es moro, también le meto, si me vacila. Le hinché un ojo a un puto moro, le fui a pegar al más grande, porque me vacilaron dos. A uno lo pille y le metí y le rompí la nariz, toa la sangre ahí, y al otro lo pillé en el instituto, y le dejé el ojo así.

Este mismo informante me dijo: “*Si no respondo, quedo como un pringado*” En estas pocas palabras está resumida la mayor razón que tienen estos chicos para adoptar la postura que asumen como propia, y que les separa definitivamente de los “pringados”, quizá la mayor ofensa que se les puede hacer. La violencia, aunque pueda parecer contradictorio, une al grupo y le hace tener un rasgo común con el cual se definen. Tal como expresa Willis: “*uno de los aspectos más importantes de la violencia es precisamente su significado social en el interior de la cultura propia de los colegas*” (1988: 50) Al igual que hemos visto con el tema del sexo, y veremos más adelante con las drogas, la capacidad para pelear, para no quedar como un “pringado” es muy importante dentro del grupo, y por mucho que los educadores quieran explicar a los chicos que la violencia no les

traerá nada positivo, es imposible penetrar totalmente en una cultura que se opone al poder de los adultos y que ve en la violencia una manera de huir de ésta, de encontrar un resquicio por el que despistar los mecanismos formales de imposición de las reglas. Esta oposición aparece explícitamente cuando hay un caso de violencia entre profesor y alumno. En el tiempo en que estuve en la UEC sólo presencié uno de estos momentos, y llegó cuando nadie lo esperaba. Los chicos disfrutaban con esta interrupción repentina de la cotidianidad, e incluso jaleaban diciendo que el director había pegado a ese alumno. Los profesores, para evitar esas muestras de ánimo, nos metieron a todos en un aula y me pidieron que saliéramos cuando ya todo hubiera terminado. Los chicos querían salir, sobre todo cuando vieron aparecer a la policía, pero conseguí que nos quedáramos todos en el aula. Este conflicto desembocó en la expulsión definitiva del alumno que, hay que decir, en ese momento tenía la cámara de fotos y, antes de entregármela, días después, borró todas las que había hecho. No me extrañó en lo más mínimo. Hay que decir también que con las educadoras nunca se dio una pelea a nivel físico, pero sí se ejercía en ciertos momentos otro tipo de violencia, a través de insultos o miradas amenazantes.

6.4. La oposición al sistema educativo y la cuestión del futuro.

Con este apartado quiero dibujar algunas líneas básicas acerca de la estigmatización y la exclusión dentro del sistema educativo de personas que por una serie de conductas “antisociales” han sido expulsadas y definitivamente apartadas de la carrera académica, ya que se presupone que no está hecha para ellos. Ésta es sólo una pequeña aportación a un universo de estudio complejo y multicausal, ya que no está contemplado entre mis objetivos principales analizarlo exhaustivamente, aunque creo necesario apuntar algunas cuestiones en relación al mismo, que enlazan con las observaciones realizadas en el terreno. Parto del concepto de violencia simbólica de Bourdieu (1995) que ha analizado, entre muchos otros, el ámbito educativo como uno de los entornos donde se ejerce este tipo de violencia, basada en un poder racional y estructurado por normas:

El poder simbólico no emplea la violencia física sino la violencia simbólica, es un poder legitimador que suscita el consenso tanto de los dominadores como de los dominados, un "poder que construye mundo" en cuanto supone la capacidad de imponer la «visión legítima del mundo social y de sus divisiones» (Bourdieu, 1987: 13)

Este tipo de violencia aparece de forma latente, y choca con las maneras de hacer de los individuos supeditados a las normas estructurales de los centros educativos. Cuando este "choque" se produce deriva en un conflicto, que en el caso de los participantes de esta investigación tuvo como consecuencia una expulsión del sistema y, consecuentemente, en una exclusión explícita y directa pero, eso sí, sin violencia física de por medio.

Esta violencia se basa en el "estado normal de las cosas", es decir, queda claro que los alumnos expulsados son personas conflictivas que no encajan en un entorno educativo normalizado, y que por ello deben ser "recolocados" en otro. Recordemos aquí que mi primer contacto indirecto con los participantes vino por parte de los educadores que actualmente trabajan con ellos, cuyos comentarios transmitían una serie de características estigmatizantes relacionadas con su rechazo hacia el sistema educativo y la situación de riesgo social en la que vivían por el ámbito urbano en que viven o su grupo familiar de pertenencia. Según Goffman, el estigma⁸⁴ tiene que ver con:

Un individuo que podía haber sido fácilmente aceptado en un intercambio social corriente posee un rasgo que puede imponerse por la fuerza a nuestra atención y que nos lleva a alejarnos de él cuando nos lo encontramos, anulando el llamado que nos hacen sus restantes atributos (1963: 15)

⁸⁴ Tomo el concepto de Goffman (1963) para hablar de los rasgos sociológicos del estigma: El autor en este caso trata acerca de los estigmas físicos, inmediatamente reconocibles a primera vista, pero yo lo llevo al terreno de la estigmatización estructural relacionada con el sistema educativo, que expulsa a un individuo porque no encaja en los parámetros que éste designa.

Uno de los participantes comentaba “*cuando llegué a este cole conocía a todos*”; con algunos había coincidido en otros colegios, con otros en el las calles del barrio y otros eran familiares (en uno de los talleres trabajé con dos hermanos de una misma familia). De esta manera, en este grupo todos sus miembros detentan un mismo estigma, y por ello es imprescindible situarse desde esta perspectiva para entender cómo se desarrolla el día a día en un ámbito educativo de este tipo, a partir de las alianzas, enemistades, complicidades, experiencias comunes, que se desarrollan en este microcosmos social. De nuevo Goffman hace referencia a este respecto analizando cómo la sociedad se sitúa frente al estigmatizado:

La situación especial del estigmatizado reside en que por una parte la sociedad le dice que es un miembro del grupo más amplio, lo cual significa que es un ser humano normal, y por otra, que hasta cierto punto es “diferente” y que sería disparatado negar esa diferencia. La diferencia en sí deriva, por cierto, de la sociedad, pues por lo general una diferencia adquiere mucha importancia cuando es conceptualizada en forma colectiva por la sociedad como un todo (1963: 146)

Tanto el hecho de ser adolescentes, y por ello excluidos de ciertos ámbitos reservados a los adultos, como el de haber fracasado en el sistema educativo, constituyen rasgos estigmatizantes a los que de alguna manera tienen que enfrentarse en el día a día. La férrea oposición al sistema educativo, a los títulos académicos, a los que estudian y sacan buenas notas, es un posicionamiento que se expresa de diferentes maneras, pero con una misma finalidad: demostrar que todo ese entramado no les interesa, que ellos pertenecen a otro mundo. Uno de los informantes, cuando le preguntaba qué opinaba sobre el instituto del que había sido expulsado, me decía: “*Son una puta mierda los colegios. No me gustan. Es que no sé, el colegio no me gusta, porque es una mierda, todo. Los profesores son unos chupapollas*”.

De esta manera, la oposición al sistema educativo está relacionada con el rechazo hacia un entorno del que se sienten excluidos, y que por ello desprecian

cuando hay que tratar de ello de cara a los miembros del grupo. Por ello, las "aventuras" en el instituto, las que causan las expulsiones definitivas, son vistas en general con orgullo. No es un tema, como podría ser el de la familia, del que cueste entablar una primera conversación con ellos. La parte visible, la que se expresa de manera cotidiana entre ellos, tiene que ver con una fuerte oposición al sistema, que no les entiende, que no acepta su manera de ser. Tal como explicaba otro informante:

En el instituto mal, los profesores no me querían y yo tampoco a ellos. Les tenía manía, y ellos a mí también. La pagaban conmigo. Yo estudiaba, pero yo qué sé. Me cansé de estudiar. Me echaban las culpas siempre a mí. Me echaron un montón de veces.

Los profesores de la UEC no reducen el hecho de que los alumnos estén en ese centro a una sola causa, sino que a partir de una observación detenida sobre la realidad social con la que trabajan han ido perfilando nuevas maneras de entender a los alumnos y a partir de ahí establecer diferentes estrategias que tienen en cuenta las características de los alumnos y las necesidades que éstos presentan. Trabajan desde el conocimiento de que ese fracaso escolar que sufren los alumnos no es más que la punta del iceberg de todo un sistema en el que éstos se insertan y que ejerce sobre ellos una violencia a la que hacen frente a través de una serie de estrategias, entre las que están la oposición al sistema educativo y sus normas, el rechazo a los títulos, a los exámenes, al estudio, a la asistencia a clase. Este último, el absentismo escolar, es uno de las cuestiones que más se trabaja, intentando detectar el por qué se da este fenómeno y actuando allí donde se daban los mayores obstáculos para se diera una asistencia continuada.

Una crítica firme por parte de los profesores hacia el sistema educativo que había expulsado a estos alumnos, era que no se les trataba igual que a los docentes de éste, sino que eran vistos como profesores de segunda, como cuidadores más que como educadores. Tal como me comentaba un día en una conversación informal una de las profesoras:

Yo sólo he ido una vez a una reunión de instituto. Era por una de los chavales, pero no voy a volver. En una hora que estuvimos ahí no se habló del chaval. Parecía que nos querían meter a otros chavales, que esa era toda su intención (extracto del diario de campo, 20 marzo de 2008)

Esta afirmación puede relacionarse con el análisis de Waquant (2007) sobre la marginación en áreas urbanas determinadas y, en este caso, en relación al sistema público de enseñanza y su función estigmatizante en estas zonas:

Las escuelas públicas han quedado reducidas al estado de establecimientos de vigilancia, más que de enseñanza, que buscan almacenar a los pobres antes que abrirles alguna oportunidad (2007: 109)

No hay que olvidar que este centro se denomina “Unidad de Escolarización Compartida”, y por ello se da por supuesta la presencia, de algún modo, de la estructura educativa del instituto del que han sido expulsados. Pero desde el primer día te das cuenta que el centro es el final de un recorrido en el que los asistentes ya han agotado los recursos “normalizados” de la educación reglada para las personas menores de 16 años y se encuentran en este centro hasta que cumplan con esa edad y continúen sus vidas, ya sea entrando al mundo laboral, o realizando alguna formación profesional dirigida a un ámbito de trabajo concreto. En más de una ocasión escuché de los profesores afirmaciones como “*a este alumno no lo quieren ver de nuevo por el instituto*”, y ahí se acababa la posibilidad de compartir la educación. En las entrevistas uno de los informantes afirmó esta oposición a volver al instituto: “*Si voy otra vez al instituto es que la voy a liar otra vez, a lo máximo esta vez*”.

Aún siendo el centro un espacio en el que los alumnos no se sentían igual de amenazados que en sus institutos de referencia, en numerosas ocasiones se daban conflictos explícitos entre profesores y alumnos. La brecha imposible de salvar se hacía en ocasiones más amplia, y era en estos momentos en que se ejercía la autoridad y se tomaban decisiones con las que se buscaban corregir las conductas, como podrían ser las expulsiones temporales o una llamada a los

padres. Sólo en una ocasión presencié una expulsión definitiva, cuando uno de los alumnos tuvo una pelea con el director del centro, por lo que fue derivado a otra UEC⁸⁵. El absentismo continuado y no justificado era también causa de expulsión definitiva, siempre que pudiera llegarse a un acuerdo con los otros agentes sociales que han de velar por estos chicos, ya sea la familia o, en el caso de conflicto con ésta, el Estado, como entidad que ha de velar por la seguridad de los menores en los casos que así se considere necesario. No hay que olvidar que la escolarización hasta los 16 años es obligatoria, y por ello una persona menor de esta edad ha de estar obligatoriamente asignado en algún tipo de estructura educativa reglada.

Además de las peleas y los conflictos con los profesores, un indicio de rechazo hacia el sistema reglado de enseñanza es la opinión que tienen hacia la Universidad. Como apunté anteriormente, el hecho de que yo proviniera de este ámbito aumentaba la brecha que nos separaba en un principio, ya que asumían que yo sería de una manera determinada por provenir de este ámbito. En una ocasión, cuando la conserje del centro le dijo a uno de ellos que había aprobado la prueba de acceso a la universidad para mayores de veinticinco, éste le dijo que qué iba a hacer ella allí a su edad, a lo que contestó que quizá algún día él también quiera ir a la Universidad. Éste, al escuchar lo que le dijo, abrió mucho los ojos diciendo "*¿yo? (alargando mucho la vocal) ¿A la Universidad? Tú flipas*". En otra ocasión en que en una de las sesiones del taller saqué un papel y lo puse sobre la mesa, lo primero que escuché fue "*¡no pensarás que vamos a escribir!*". Willis (1979) pone en su estudio el acento en analizar las ideas en torno al futuro laboral de los "colegas" para explicarse por qué éstos acaban decidiéndose por trabajos manuales totalmente opuestos a lo que él llama "trabajos mentales", expresando ningún interés por las características del trabajo en sí, pero asumiendo a través de las penetraciones culturales que es algo que tienen que hacer en la vida, sin posibilidad de elección. El autor expone lo que él ha observado en este estudio a través de su unidad de análisis y opina que desde fuera la actividad la laboral de los colegas, el trabajo general abstracto, no tiene

⁸⁵ Recordemos, haciendo alusión al apartado de contextualización, que las tres UEC de Tarragona se encuentran en la zona Ponent.

ningún tipo de significación, es más, aparece como una actividad necesaria pero insignificante, pero sí tiene importancia dentro del grupo al que pertenecen, en el que trabajar bien y duro es “cosa de hombres”, una misión que deben cumplir en la vida, al igual que lo hicieron sus padres.

Eso sí, no hay que entender este rechazo hacia cierto tipo de trabajos como la negación hacia la especialización en el mundo laboral. Tener un oficio, como me dijeron los participantes en las entrevistas, es importante para ellos. Así lo describía Alberto:

Yo quiero hacer cursillos de mecánica, qué te piensas, donde sea, donde haiga. Yo quiero hacer un cursillo de mecánica que es lo que me gusta. Y hacer el cursillo por la mañana, y trabajar por las tardes. Lo mismo que el colegio, pero un cursillo.

Con ese “qué te piensas”, acentuado por él en la entrevista, se oponía a la corriente pesimista que se les impone y que presupone que estos chicos no llegarán a ninguna parte, que malvivirán en cualquier trabajo no cualificado. Ellos se rebelan en cierto modo ante esta identidad que les han impuesto, ante la predicción de que serán “carne de cañón”, de que su vida será un fracaso. En el ámbito laboral, esta idea preconcebida significa que acabarán viviendo de trabajos mal remunerados, en los que se les exija un esfuerzo físico elevado y ningún tipo de responsabilidad sobre su propia actividad. Alberto no se plantea seguir estudiando, pero sí especializarse de alguna manera en el ámbito laboral.

En la misma línea, al hablarme sobre el futuro de su novia:

Se va a ir luego a estudiar estética o algo así, ella sabrá lo que hace. Decía de ir a bachillerato, que te meto una torta...bachillerato no. Mejor estética, que haga lo que le gusta y ya está. A ella no le gusta estudiar, ella ya lo sabe, le han quedao 5 o 6 en cuarto, en segundo trismestre.

Con este “no le gusta”, o “no es lo suyo”, Alberto reproduce su propia manera de entender el futuro de las personas que tiene cerca en el ámbito educativo. Como hemos visto en páginas anteriores, a esto se une la idea de superioridad

frente a la mujer y con ello la capacidad que el hombre tiene de decidir frente a sus iguales femeninas.

Otro de los participantes, Shamir, no le daba importancia al lugar en que trabajaría, sólo sabía que tendría que hacerlo algún día: *No sé. Trabajar, no sé, en lo que sea.*

Tito, de 14 años, tenía ya planificado lo que haría cuando tuviera 16 años:

A los 16 empiezo a trabajar, gano, me los guardo, y luego cuando tenga 23 vuelvo (a Marruecos), me caso. Hago en Marruecos algo para trabajar, y dejo a alguien ahí, y vuelvo aquí en España. Dejo a alguien, y si me llama y me dice "ya puedes venir a Marruecos, el trabajo va perfecto", me bajo a Marruecos y aquí vengo de vacaciones. Me dijo mi madre "bien pensao".

En otra entrevista me dijo que trabajaría en Port Aventura⁸⁶ (su madre trabajaba allí), porque se gana dinero y, como estaría mucho tiempo, podría ahorrar y comprarse un coche y pagarlo directamente, de una sola vez. En la actualidad Tito, que está a punto de cumplir 16 años y ya no acude a la UEC, se está formando en una escuela profesional en el curso de administración y preparando la prueba para obtener el título de educación secundaria obligatoria. Javier, que estaba a punto de salir de la UEC cuando le hice la última entrevista, me explicó que iba a participar en un proyecto de inserción laboral en el que se realizaría la mejora de las equipaciones de un parque de Tarragona. Le pregunté qué haría cuando acabara eso:

Después quiero currar en lo que sea, en eso, cómo se llama, eso que está en los bares y toa la polla...de camarero paso, me lo ha dicho mi madre, pero le digo ¿dónde vas? Yo le digo a mi tío Alex que me meta a los andamios, pagan mil y pico. Si no me tiro de una altura y me

⁸⁶ Parque de atracciones situado en Vilaseca, una población aledaña a Tarragona.

rompo un brazo, y me meto en la ONCE⁸⁷. Cobran mucho, ¿eh? Mil y pico.

Trabajar de camarero, para Jaime, significaría descender con respecto al estatus que él entiende es propio de su persona, dentro del grupo concreto en que se desarrolla y en que organiza su mundo. Al contrario, trabajar en lo mismo que uno de sus tíos al que más admira por su fuerza y dureza (ya hablamos sobre él en páginas anteriores) supone mantenerse en una posición permitida socialmente en su grupo de referencia. De la misma manera que trabajar de camarero sería posicionarse por debajo de su estatus, trabajar en un puesto de "cuello blanco", que requiera esfuerzo mental, supondría igualmente un desplazamiento de aquello que "deben hacer", por lo que igualmente sería sancionado.

En la intervención de Javier vemos también que la cantidad que ganarían en un futuro era uno de los aspectos referentes al trabajo que más nombraban. Ante la insistencia de los adultos, y ya que no sabían exactamente qué harían en un futuro, por lo menos eso sí podían cuantificarlo, y de esta manera dar una respuesta. Entre los planes de Alberto en cuanto al dinero que ganaría:

Porque yo no necesito el dinero para ná, solo para mi ropa, y para mis gastos, y yo no tengo muchos gastos. Con lo que cobre yo le daré...si cobro 900, 500 pa mi madre y 400 pa mí. Es lo que hace mi hermana.

Esta previsión del futuro, como la de cualquier persona, entra dentro de lo que ellos piensan que es correcto, de lo que deben hacer cuando sean adultos. Ayudar a las personas de su grupo es una manera de reafirmar su responsabilidad y su cuidado con respecto a los suyos, asumiendo de esa manera el rol que les ha tocado vivir, como hombres y trabajadores. Para ellos y su grupo tiene sentido esta manera de proceder, es más, es necesario y por ello no se resisten, mientras que sí lo hacen con otros contextos que se sitúan fuera de su

⁸⁷ Organización Nacional de Ciegos en España. La alusión a la ONCE la hace porque su madre y su tía, tras dos accidentes (uno de ellos laboral) quedaron lesionadas y ahora trabajan vendiendo cupones.

ámbito de actuación, como sería los que se refieren a trabajos altamente cualificados, o al mismo sistema educativo.

A partir de lo que me contaron en las entrevistas sobre su futuro, ya fuera en el ámbito laboral o familiar, me di cuenta que las proyecciones de estos chicos son muy variadas y no se trata de determinar una línea recta que recorrerán en su futuro, sobre todo teniendo en cuenta que no es un objetivo central en esta tesis el generar este tipo de afirmaciones. Ellos son creativos en su presente, juegan sus cartas como creen más adecuado, y por ello no puedo, ni debo, establecer cómo será su futuro. Ni ellos mismos lo saben, aunque sí expresan una serie de planteamientos que tienen que ver con lo que han aprendido de su entorno, con lo que la experiencia les enseña. Estos chicos no forman parte de un espacio inamovible sino que se mueven entre diferentes opciones y son creativos a la hora de decidir entre unas u otras. Tal como expresaba uno de los educadores en una entrevista que hicimos, pensando en el caso de Javier, nadie se habría planteado que éste pudiera sacarse el título de educación secundaria obligatoria, pero después de un esfuerzo por parte de todos, incluyendo a su madre, este objetivo se cumplió. Como explicaba el educador, Javier llegó a la UEC con un perfil de absentista crónico⁸⁸ y se consiguió que asistiera a clase, y que además sacara adelante los cursos. Su actitud era totalmente contraria al sistema educativo, no toleraba que le dijeran que tenía que hacer algo “porque sí”, sino que necesitaba razonar de alguna manera y entender por qué era importante que se sacara el título. Bourdieu (1997) explica bien esta creatividad dentro del espacio social en este extracto:

Las clases sociales no existen (...) Lo que existe es un espacio social, un espacio de diferencias, en el que las clases existen en cierto modo en estado virtual, en punteado, no como algo dado sino como algo que se trata de construir (1997: 24-25)

En esta construcción social en el grupo de chicos de la UEC se conjugan tanto continuidades como resistencias en referencia al mundo que les rodea. Lo que

⁸⁸ Recordemos que desde el sistema educativo se clasifica al absentista crónico como aquel que presenta más de un 50% de faltas de asistencia.

me ha interesado en esta experiencia ha sido observar cómo utilizaban la cámara de fotos para retratar estos aspectos, desde una libertad para que eligieran aquellos que consideraban más importantes. He vivido en mi propia experiencia un acercamiento a una pequeña parte de la sociedad que de otra manera nunca habría conocido ya que, aunque vivamos en la misma ciudad, tanto nuestro espacio físico como simbólico, nuestras formas de hacer y de pensar son totalmente diferentes, y por ese desconocimiento establecemos unas ideas determinadas y fijas los unos hacia los otros. Las características más visibles a nivel social de estos chicos tienen que ver con aspectos estigmatizantes relacionados con el fracaso en el sistema educativo, el conflicto familiar, la delincuencia o el hecho de pertenecer a esa franja de edad, la adolescencia, sobre la que se establecen infinidad de discursos negativos desde el mundo de los adultos. Ellos, con sus fotografías y discursos, han reafirmado de alguna manera esos estigmas, pero también han expresado resistencias que han de ser tenidas en cuenta. No hay que olvidar que son agentes activos de cambio y su capacidad para crear nuevas perspectivas y movimientos a nivel social es mucho más real que las ideas que, siempre desde un punto de vista externo y en una posición elevada, intentan determinarles y ofrecen la “verdad” absoluta sobre el orden de las cosas.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

"TU MIRA LA FOTO, PERO NO SE LA ENSEÑES A NADIE" ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA FOTOGRÁFICA, LOS DISCURSOS
Y LAS REPRESENTACIONES DE NIÑOS Y ADOLESCENTES EN EL CONTEXTO DE TALLERES DE FOTOGRAFÍA PARTICIPATIVA.
DOS ESTUDIOS DE CASO.

Paula González Granados

DL:T. 1720-2011

CAPÍTULO VII. Formas de representación. La práctica fotográfica individual.

7.1. La veracidad de la imagen: lo que no se ve no existe.

Cuando les pedí a los participantes en el taller que se llevaran la cámara y tomaran fotografías no contemplé el hecho de que podían verse condicionados por las sanciones que en el centro pudieran darse por el contenido de sus imágenes. El primer día planteé una libertad total en relación al número de fotografías que podían tomar y a los temas, pero esta "libertad" inicial tuvo que modificarse, ya que choqué con las normas del centro, que sancionaron algunas de las fotografías tomadas. Como hemos apuntado anteriormente, hubo un antes y un después en relación a las fotografías que trajo uno de ellos en las que aparecía una chica, menor, semidesnuda. Al contrario, las fotografías referentes a drogas, en general, eran sancionadas de manera indirecta, por ejemplo, cuando quise poner en una de las exposiciones en el centro, para los alumnos, una imagen con dos plantas de marihuana que uno de los participantes hizo en casa de su prima. El argumento del director para no colgarlas fue que no podían ensalzar de esa manera algo que pretendían erradicar. Lo mismo pasó con una imagen en que uno de ellos aparecía bebiendo cerveza. No quise en ese momento oponerme a lo que decía, aunque realmente no estaba de acuerdo en esa decisión. Otra de las educadoras me apoyaba, pero finalmente no expresamos claramente nuestra opinión. Nuestros argumentos para incluirlas se basaban, por una parte, en que era una imagen estéticamente bella y creíamos que era adecuada para colgar en las paredes del centro y por otra, en la obviedad de que muchos de los alumnos consumen estas sustancias y por ello no era nuestro deber moral quitarlas. Entonces, ¿por qué esconderlo?

Como hemos visto, la imagen actúa, y en este caso se percibe, como prueba, como huella de una realidad que existió en algún momento. Las fotografías, como dijo Sontag, confieren importancia (Sontag, 2007: 49) a un hecho determinado y eso era exactamente lo que no quería el director. En el caso de la

exposición abierta para el público en general⁸⁹ y en la que hicimos para los padres y madres el último día de taller, decidimos unánimemente que no mostraríamos fotografías en las que los chicos aparecieran en actividades que pudieran ser condenables por parte de sus familiares o por las autoridades. Estas fotografías aparecerán en las siguientes páginas, ya que forman parte de las decisiones que tomaron a la hora de apretar el disparador de la cámara, que tienen que ser tenidas en cuenta a la luz de lo que ellos consideran que será aceptado/ permitido, ya sea en relación a sus iguales o con respecto a la estructura formal del centro educativo.

La decisión⁹⁰ de no ponerlas en estos actos públicos fue unánime, basándonos en la idea de que esto podría apoyar la imagen estigmatizante de estos chicos, y no era este el objetivo de las exposiciones⁹¹. Al finalizar el primer taller colgué de nuevo unas fotografías en el pasillo del centro, para hacer un concurso y que los participantes votaran cuáles eran sus favoritas. Esta vez pusimos tanto la imagen de las plantas de marihuana como la de uno de ellos bebiendo cerveza, ya que en esta ocasión el director entendió que se trataba de un ejercicio pensado para la investigación. Ambas fotografías fueron de las que más puntos obtuvieron, ¿A qué obedece esta elección? ¿Se trata de una provocación a los profesores o de una decisión personal? Para el director estas imágenes suponían una cosa, para ellos otra, lo que muestra el carácter polisémico de la imagen, que puede ser interpretada de muchas maneras según la perspectiva en que se sitúe el acto social que la analiza, es decir, del contexto del que provenga. Esto sucedió igualmente con las fotografías que plasmaban un momento de los paseos en que sucedió algo que transgredía las normas del centro. Estas fotografías eran muy valoradas por los participantes, pero totalmente rechazadas desde el centro

⁸⁹ Realizada dentro del Festival de Fotografía de Tarragona SCAN. Inaugurada el 8 de mayo de 2009 en el Moll de Costa.

⁹⁰ Decisión tomada conjuntamente con los educadores del centro y la fotógrafa.

⁹¹ A diferencia de los objetivos de la investigación, con los que se busca conocer las autorrepresentaciones de este grupo de adolescentes a través de su práctica fotográfica, las exposiciones y demás actividades públicas de los talleres de fotografía participativa tienen como principal objetivo mejorar la autoestima de estos chicos y la imagen sobre el entorno que les rodea.

educativo. De nuevo, estas imágenes daban importancia a ese momento vivido, que para los chicos suponía una transgresión de las normas ajenas al grupo, y para los profesores una ofensa y una falta de seriedad. Esto pasó, por ejemplo, con un retrato de dos de los participantes delante de unos matorrales que habían incendiado durante el primer paseo fotográfico a una fábrica abandonada de CampClar. Más adelante, al hablar sobre los paseos, retomaré este ejemplo y las circunstancias en que se dio el acto fotográfico.

En el Diccionario de la Real Academia Española encontramos la definición del concepto de representación, en algunas de sus acepciones, como: *"Figura, imagen o idea que sustituye a la realidad"*, *"Cosa que representa a otra"* o *"Imagen o concepto en que se hace presente a la conciencia un objeto exterior o interior"*. En este caso, tomo las imágenes de los participantes en el taller como objetos visibles y reales que hablan de ellos como fragmentos de una realidad que se recompone a partir de su discurso y de su praxis. El discurso, recogido a través de las entrevistas con imágenes, y la praxis fotográfica a partir de las observaciones, suponen junto con las propias fotografías los tres elementos principales de análisis en este proyecto, con los que pretendo recomponer en cierto modo las auto-representaciones de los participantes, en un contexto educativo como el que hemos analizado, que incluye en sí mismo los sesgos intrínsecos a este ámbito. Digo esto porque mi rol como adulta y posible sancionadora sesgaba evidentemente la información que los participantes pudieran darme, por lo que tuve siempre en cuenta este hecho. Repetir en cada entrevista la promesa de la confidencialidad era imprescindible con ellos, ya que me daba cierto margen para que entendieran que no estaba allí para sancionar, sino para recoger información. En una ocasión, uno de los participantes me pasó las imágenes de su móvil, previo pacto de que no se las enseñaría a nadie. En ellas, en la mayoría, aparecía con sus amigos consumiendo hachís, aunque también tenía fotos de su hermana y de otros familiares. Sobre las imágenes en las que tenían que aparecía el consumo de drogas, me dijo: *Esas bórralas, ¿eh? Pero bórralas, que ya he dejado los porros*. De nuevo, la fotografía aparecía como prueba y en este caso entraba en contradicción con el discurso de Javier.

También Tito, en una ocasión en que me enseñó un video en que simulaban un robo, me dijo: *"Te voy a decir una cosa. Las fotos que hago yo, cuando tú te las quedes, las borras de la cámara. Cuando las descargas, bórralas"*

De esta manera, las fotografías son mucho más que meros objetos, ya que representan una realidad polisémica que será leída de muy diferentes formas según la persona que la observa. Por ello, en este apartado la finalidad principal es reproducir e interpretar los discursos que los participantes en los talleres han expresado sobre las fotografías que ellos mismos han tomado o sobre temas que éstas les sugerían, aunque a simple vista no tuvieran nada que ver con el contenido explícito de la imagen. Ordenaré este apartado a partir de los temas que han aparecido en las fotografías y en los discursos durante las entrevistas, aunque no siempre unos y otros coincidan.

Decir finalmente, antes de pasar a exponer el material etnográfico, que entiendo estas imágenes como fragmentos que representan una parte de la realidad social de estos adolescentes, no como elementos que fijan un discurso cerrado a partir de los cuales determinar a estas personas con las que conviví durante un tiempo y un contexto delimitado. Lo que pretendo es explicar las maneras en que los participantes han querido expresarse fotográficamente, no sólo a través de las imágenes en sí mismas, sino también del proceso de la captación del momento y de los discursos emitidos a partir de ellas.

7.2. Principales temas aparecidos en las fotografías

7.2.1. Las relaciones con iguales

Este es el tema más presente en las imágenes de los participantes, y en gran parte de sus discursos cotidianos. Lo que hacen con sus amigos fuera del centro, historias ocurridas un día cualquiera, en cualquier calle. Los amigos, normalmente, posan para la foto, se implican en el juego fotográfico e incluso toman la cámara para hacer ellos alguna foto. Dos de los participantes tomaron además videos en momentos en que estaban con sus amigos, compartiendo la cámara y pasándola de mano en mano. Éstos son materiales muy interesantes

para el análisis y cumplen en este caso la misma función que la fotografía, a saber, explicar historias cotidianas sobre las relaciones con sus iguales, mostrar lo que hacen en el día a día. Uno de los participantes, Pedro, que tomó varios videos con un amigo suyo *"de toa la vida"*, en horas de clase, me explicó al verlo: *Este es otro sitio donde nos ponemos. Ahora le doy el "plajo" (porro) a él. Lo coge, se lo toma. Ese día nos fumamos cinco o seis, por lo menos.*

El caso de Pedro es especial, porque tomó una gran cantidad de material audiovisual, muy interesante para el análisis, pero me fue posible establecer con él una relación de confianza por diferentes razones, entre las que se encuentran su larga ausencia del centro, la situación familiar, la desconfianza hacia los educadores. Por comentarios que escuché o por lo que me respondieron los educadores cuando preguntaba por qué no venía, supe que estaba en situación de riesgo, que su madre tenía problemas de adicción al alcohol y que por ello los servicios sociales, conjuntamente con la UEC, estaban pensando en retirarle la custodia y enviarlo a un centro. Como digo, no supe de este tema a partir de los informes de educadores y servicios sociales, ni tampoco Pedro habló sobre él, así que mi conocimiento es poco ya que solamente sé una pequeña parte de toda su historia. Pude verle con su madre en dos ocasiones y en una de ellas, cuando le hice la entrevista, pude notar como ella desconfiaba de mí, ya que en cierto modo, aunque le expliqué las finalidades de la entrevista, para ella representaba la figura de educadora y con ella la de sancionadora de determinadas cuestiones relacionadas con su hijo. Éste es uno de esos casos en los que el trabajo de campo ha de adecuarse a los ritmos de las personas y aceptar que hay algunas que no pueden en ese momento participar plenamente en la investigación, por mucho que estemos interesadas en sus aportaciones.

Dentro del grupo de la UEC algunos de sus componentes eran también amigos fuera del centro. Este era el caso de Alberto y Javier, que realizaron en ocasiones conjuntamente el trabajo con la cámara. Pongamos como ejemplo una serie de fotografías (Imágenes 7, 8, 9 y 10) que Alberto tomó de una salida con sus amigos un día entre semana en la que también estaba un ex-alumno del centro, y seguidamente lo que me explicó sobre ellas (en cursiva):



Imagen 7



Imagen 8



Imagen 9

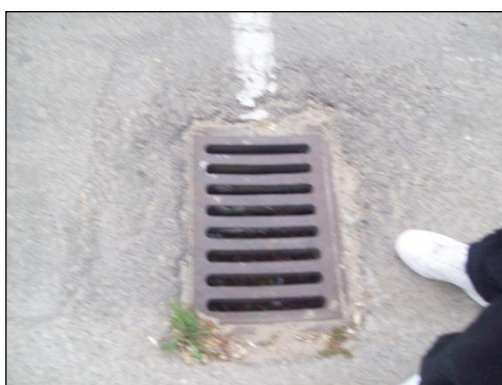


Imagen 10

(Entrevistadora) ¿Qué pasó este día? **(Alberto)** Pues nada, nos pararon. Pasamos por allí y había una furgoneta de urbanos y habían cuatro urbanos. Y nos paró la secreta. Entonces nos paró. A mi primo le pillaron chocolate, el Iván no le pillaron, se lo puso en los huevos y lo tiró a la alcantarilla, aquí está la foto en la alcantarilla, que me la hice. Y el Dani también, lo tenía en la bolsa y lo tiró al campo de fútbol, y luego lo fuimos a buscar, y el Iván no lo pudimos y a mi primo se lo pillaron. Y a mí no me pillaron nada, no llevaba nada. Yo llevaba un palo, del jardín, me lo llevé ese día. A mí me quitaron la navaja, y no me la dan, dicen que es arma blanca. A mi primo multa de chocolate sí le pusieron (...) La poli nos paran porque somos los únicos así, del barrio **(Entrevistadora)** Pero así, ¿cómo? **(Alberto)** ¡Pues así! ¡Cómo va a ser, señor!

Cuando observé estas fotografías, antes de hacer la entrevista, no entendía lo que allí había sucedido, no captaba los detalles que Alberto me hizo notar, como

por ejemplo en una de las fotografías (Imagen 10) en que aparece un amigo suyo en primer plano, y al fondo otro de ellos (ex-alumno de la UEC) buscando el hachís en la alcantarilla. En este caso Alberto no aparece en las imágenes, fue él quien las tomó todas, a diferencia de la siguiente serie (imágenes 11, 12, 13 y 14), en la que, aunque tenía la cámara para él esos días, fue otro de los participantes en el taller, Javier, que no quería salir, quién tomó las imágenes:



Imagen 11



Imagen 12



Imagen 13



Imagen 14

En las entrevistas los participantes expresaron ideas diferentes sobre las fotos:

(Alberto) *Esto la Xibeca que se le cayó al Jaime, el pringao. Estaba media, hijo puta (...) Esta salgo con los ojos cerrados, mira, dándome todo el sol (silencio largo) Ya me iré a casa del primo Rober esta semana, si me llevo la cámara otra vez, le digo que se haga un 5 o 6 papeles y le hago una foto. Le digo que me haga una foto*
(Entrevistadora) La podremos poner en la exposición **(Alberto)** Pero

si es aquí en el barrio no la pongas, nooooo, la de la Xibeca me da igual (...) En Tarragona me da igual, no me conoce nadie. Pero aquí, como es muy pequeño, pues me conoce todo el mundo, entonces me tengo que esconder pa fumar porros, pa beber.

(Javier) *Ahí estaba, ahí vivía yo antes, en el bloque ese de ahí. Está en La Granja. Viví allí hasta que me fui hasta La Pobla. Viví allí antes de estar en La Pobla, hace un año, más o menos. Antes vivía en Torreforta. Claro, nací aquí, en el barrio, claro.*

Como vemos, Alberto no quería que algunas fotos se enseñaran en el barrio, ya que allí podían ser sancionadas por los adultos. Tarragona, vista como un espacio ajeno que no le pertenece, no es una amenaza para él, por lo que no le importa que se ponga cualquier fotografía suya allí.

Javier no aparece en ninguna de las fotos, ya que normalmente se negaba rotundamente a que le tomaran, aunque en alguno de los paseos se dejó hacer algún retrato por el fotógrafo (Imagen 4). Alberto no tenía problema, es más, le gustaba posar en los retratos e hizo autorretratos, al igual que otros participantes.

También Alberto junto con Erick, otro participante del taller, realizaron un reportaje sobre una salida a "la choza" (Imágenes 15, 16, 17 y 18), una estructura abandonada a la que iban con sus amigos con frecuencia y que utilizaban como lugar para reunirse. No sólo tomaron fotos de sus amigos, sino también, como vemos, de elementos que conformaron la salida, como el porro (de las primeras fotos) o el fuego, en torno al cual también se tomaron retratos.

Erick, el hermano de Javier, tampoco quería aparecer en las fotos y efectivamente no está en ninguna de las que vemos. Al igual que Javier, su hermano, desde el comienzo del taller dijo que no le hicieran ninguna foto, incluso cuando vino un periódico a hacer un reportaje sobre el taller él no quiso aparecer en una que les tomaron.



Imagen 15



Imagen 16



Imagen 17



Imagen 18

Los retratos en grupo también aparecían en sus imágenes, en las que posaban conjuntamente y a partir de las cuales surgía una historia, como por ejemplo esta fotografía (imagen 19) en la que uno de los participantes me contó sobre un problema con la policía que había tenido ese verano:



Imagen 19

(Tito) Estos sí son la peña. A ese no le habla nadie, menos yo y este. Es malo tío, es tonto. Hace mucho el payaso, por ejemplo, le digo a alguien, ¿sabes qué? Le voy a preguntar a los cadetes si puedo jugar a fútbol y ya está él "¡puedo jugar, puedo jugar!". Se llama...no lo recuerdo, Ibrahim. Ese es el que me pillaron, de ladrón **(Entrevistadora)** ¿Quieres contarme qué pasó?

(Tito) Es que repetirlo 50 veces...estoy harto, ya. Paso de explicarlo cada vez,

cada vez, cada vez. Jordi, Luís, la Vicen...tó el rollo. Pues que me pillaron y ya está, pegándole el palo a uno, de 16 años. Pero no pegarle el palo, pero como él dijo el palo...me aburría, sí. Este se escapó el hijo de puta, me quedé solo. Dicen "vamos a coger al Tito, que es el más grande". Este, Mohamed. Está to loco. Van al Mediterrani, al IES Camp Clar, este al Casal l'Amic, y este a uno de Tarragona, va en autobús, de gratis.

En el caso de este informante, como veremos más adelante en un apartado dedicado a sus fotografías, su mayor especialidad eran los autorretratos, en los que se representaba con las características de un cantante de rap, pues ésta era su mayor afición y copiaba las poses y maneras de vestir para hacerse la foto. También sus amigos adoptaban estas poses, como vemos en esta imagen tomada en un ciclo de La Caixa sobre arte urbano "Tarragona urbana" (Imagen



Imagen 20

20), en el que se fotografiaron con uno de los cantantes de rap que allí participaron. Captar el momento, preservar ese recuerdo, es la finalidad de esta imagen. La tomaron con el móvil de uno de ellos, de manera que pudieron compartirla entre todos. Él me las pasó posteriormente diciéndome que había sido muy

importante para él poder estar allí, y explicándome quién es el cantante de la foto, y cómo eran sus letras. La imagen es, entonces, testigo de ese momento importante en su vida.

Pedro, que es el informante que hizo mayoritariamente videos con sus amigos, tomó también algunas imágenes fijas (Imágenes 21, 22, 23) con ellos e hizo algunos comentarios sobre las mismas:

Estos son colegas. Este es con el que estaba allí ahora en la Iglesia. Este vive en Campo Claro, este vive por ahí atrás, es por ahí, y este pa allá arriba.



Imagen 21



Imagen 22

Éste es colega de toa la vida⁹².

Este ha estado, y estaba esta mañana, cuando me ha pasado eso⁹³, me venía a buscar.



Imagen 23

⁹² Su amigo es quién aparece siempre en sus videos, interactuando con él y utilizando la cámara también para grabar a Pedro.

⁹³ Se refiere al altercado que habían tenido esa misma mañana con un educador, por lo que había sido expulsado temporalmente.

De esta tendencia a fotografiar a sus amigos surge un discurso que tiene que ver con conferir importancia al momento vivido conjuntamente con ellos, a demostrar que lo pasan bien, que suceden cosas importantes en su vida cotidiana. En general las fotografías no están aisladas, sino que se trata de series en las que se narra una historia, una aventura que vivieron juntos, que ellos piensan que debe quedar plasmada de esta forma. Estas imágenes deben ser relatadas por ellos de alguna manera para tener sentido, ya que a primera vista no encontramos en las imágenes aisladas una explicación acerca de la persona que tomó la foto, de la situación en que se encontraban en ese momento. En otros casos, la minoría, encontramos retratos de los amigos que no tienen más finalidad que dejar testimonio del hecho en sí, del vínculo que les une. En un mundo de adultos, en el que ellos están supeditados a las decisiones que éstos tomen sobre sus vidas, el grupo de iguales supone un espacio en el que desarrollar su identidad.

7.2.2. Las drogas

Este es otro de los temas que más frecuentemente aparecía en sus fotos, en las conversaciones en el centro y en las entrevistas. Era una cuestión cotidiana y aunque los profesores no aceptaban los comportamientos que tenían que ver con el consumo, permitían que los alumnos trataran acerca del tema y les daban información si era necesario.

Como expliqué al comienzo, aunque las fotografías en las que aparecían de algún modo las drogas no eran expuestas a la vista pública, sí se aceptaba y en principio no se tomaban medidas en el asunto. Las drogas que consumen, o que dicen que consumen, son hachís y marihuana, tal como ellos lo denominan, porros (y alcohol alguna vez, pero por ellos dicen que no lo hacen frecuentemente, sólo cuando salen por la noche al puerto, zona de bares de Tarragona). Es además otra de las estrategias utilizadas para desafiar a los profesores, fumar en horas de clase o llegar tras haber consumido, escapándose para hacerlo. En una ocasión una de las educadoras, al ver un video de Pedro en que aparecía fumando porros con unos amigos, me dijo "*¿ves? Le da igual todo.*

Otro, en su lugar, no se habría grabado haciendo esto". También yo, en una ocasión en que llegaron tarde al taller y les dije que habían fumado antes de entrar, me contestaron que ya se habían fumado otro de marihuana por la mañana y que a mí qué me importaba que ellos fumaran.

Cuando le pregunté a Javier en qué se diferenciaba Tarragona centro de los barrios, me dijo *"Aquí (en el barrio) hay más traficantes"*. Reconocía que también hay en otras partes, pero *"los del barrio son peores"*. Él relacionaba el problema de drogadicción de su padre con la presencia de drogas en el barrio y, aunque no quiso hablar del tema en las primeras entrevistas, y yo tampoco quise preguntar con detalle a los educadores, finalmente me habló por iniciativa propia:

Mi padre está en un centro ahora, por pegarle a mi madre. Es lo que hay. A mi madre no la toca nadie. Igual que como si tocan a mi padre, me cargo en quien toca a mi padre. Está en un centro para dejar las drogas. No puedo verlo. Está en Reus, pero lo van a llevar pa otro lao. Nos fuimos del barrio a ver si dejaba la mierda ya. Pero sigue igual. Bebía, mezclaba las pastillas con el alcohol, tranquimacín con alcohol, y flipas, es una bomba de relojería. También transilium, pastillas fuertes, las mezclaba con alcohol y se le iba la pelota.

Alberto también trató sobre este tema, cuando estábamos hablando de su familia:

Por eso se separaron, mi madre se gastó un montón de dinero en psicólogos para que mi padre dejara la coca, se gastó más de 6000 euros. Pero no, no cambia. Y sigue, y sigue (...) Mi padre no me dice ná, si me invita a porros...yo paso de decirle que no haga lo que hace, que haga su vida, que haga lo que quiera. Ya ha perdido a toda su familia, lo que más quería ya lo ha perdido, a su mujer y a su hijo, ¿sabes? Yo no le tengo que decir ná.

De esta manera, para muchos de ellos las drogas son un tema cotidiano con el que tratan de cerca y que de alguna manera les identifica. En las fotografías aparecían ellos mismos fumando porros o mostrando a cámara lo que tenían

para fumar. Por ejemplo, lo vemos en esta serie que tomó Javier una noche en su casa cuando había invitado a sus amigos a su casa para “pegarse una fumada”. Según él ésta era la última que haría, ya que iba a dejar de fumar. También Alberto estaba ese día, como vemos en la foto (Imagen 24), y cada cual muestra una visión a partir de la misma imagen:



Imagen 24

(Javier) Ahí fue en mi casa, los dos. El negro y el Dani cao, y yo haciéndoles fotos. Me los como, los tiro fumando, seño. Me partía poco yo. Sólo nos pegamos fumadas cuando suben ellos, algunas veces, no siempre. Cuando nos juntamos tres o cuatro, tenemos chocolate, nos pegamos la

fumada. Cuando se acuesta mi madre ya, esto es a las tres de la mañana. Ponemos música y tó, me la pela. Cierro la puerta del comedor y la de mi habitación. Por eso no escucha. Mira mi primo en la cama. Ahí está el Dani cao.

(Alberto) Esto fue el viernes. El Jaime también estaba, pero no quería salir en las fotos. Aquí yo tó morao en casa el Jaime, y yo ahí, y mira ese, durmiendo, tó morao que iba, con 30 euros, bueno, 35, de chocolate. Borré una que tenía con un porro, ahí tenía el porro yo escondió.

(Alberto) Ese nos fumemos, más cinco euros. He tenío que pillar 5 euros hoy, y mira lo que me queda (me lo enseña).



Imagen 25



Imagen 26

(Javier) *Esa bórrala, ¿eh? Pero bórrala. Que he dejado los porros ya. La fumada de despedida me la hice el sábado, en mi casa. No fumo más porque paso, tabaco sólo. Claro que me sientan bien, mejor dejarlo, ¿no? Mi hermano fuma, y no lo va a dejar. Una deja de fumar si quiere, pues ya está.*

También Erick me dijo que ese día había estado con ellos, y la cantidad que habían fumado. Pero tal como dijimos, él normalmente no quería aparecer en las fotos. Él también decía que fumaba, y fotografió las plantas de marihuana (Imagen 27) que tenía en su casa (las que crearon controversia en la exposición del centro). El comentario que hizo fue *“vaya plantas, ¿eh? Ya están fumadas”*



Imagen 27

Cuando le comenté que su hermano me había dicho que dejaría de fumar, me contestó lo siguiente: *“Yo de los porros no paso. Si tengo fumo, y si no tengo no fumo. Compró hachís, y marihuana. A veces tengo yo, a veces me dan, a veces me compro, sabes, así, sucesivamente. Si voy tó fumao, estoy en mi mundo”*
También, al igual que los demás, me dijo que era en los barrios donde conseguía el hachís o la marihuana:

En la Poblea tó el mundo se mete farli, fuma, y nadie vende chocolate, marihuana, y lo que venden, chocolate malo, no vale pa nada. Yo lo compro en Torreforta, ellos me la pela donde lo compren. En Torreforta voy a la plaza de los moros, voy a Campo Claro, ahí en Torreforta.

Pedro fue otro que declaraba abiertamente fumar porros y que además se grabó y se fotografió haciéndolo (Imágenes 28 y 29) No fue lo único que fotografió, sino que también pidió a su madre que le grabara cantando una canción de rap (de Zatu), tomó una fotografía a su tío (con el que también vive), a sus perros y a algún amigo. En los videos en que aparece fumando con uno de sus amigos, ambos mantienen una conversación sobre sus novias y él en un momento dice, señalando el porro "tío, esto, te alegra la vida, tío" Luego continúan:



Imagen 28



Imagen 29

(Pedro) *Mi novia no me deja fumar esto, tío* **(Amigo)** *Pero tú fumas igual, ¿no?* **(Pedro)** *Es lo que hay. Sino la dejo tío, es que, hay cosas imposibles* **(Amigo)** *Tú no la dejes, no fumes porros delante de ella y ya está. Es una caca tener novia, ¿no? A mí me gustaría ser como tú, sin novia* **(Pedro)** *¿Sin novia, dice? Si tengo una novia chaval. Sí está bien, y me deja fumar porrillos ¿Sabes las veces que me la chivao? Ni te digo, nen"*

También reconoce que en el barrio hay muchos traficantes, e incluso en una entrevista insinuó que él estaba metido en eso, pero rápidamente cuando creyó que lo había tomado como verdad, lo negó y me dijo que cómo podía pensar eso. Nunca habló de sus familiares, si consumían o no, pero los educadores aseguraban que su madre y su tío sí lo hacían y que él lo sabía y lo había visto. Éstas son algunas de las fotos que tomó en relación a los porros (Imágenes 28 y 29)

Fueron estos cuatro participantes en el taller los que más fotografiaron el tema de las drogas, y también eran ellos los que más hablaban y parecía que sabían más. Los demás no negaban explícitamente que fumaban, pero no hacían alusión explícita al tema y se mantenían normalmente al margen de las conversaciones que giraban en torno al mismo. Tampoco tomaban fotos relacionadas. Al igual que el sexo, saber sobre drogas te daba cierto estatus dentro del grupo informal, era un hacer que estaba bien valorado, al contrario que, por ejemplo, decir en voz alta que las drogas son perjudiciales o que hay que tener cuidado al consumir. Aunque algunos habían tenido experiencias negativas en relación a sus padres, su tono al hablar era despreocupado y no daban mucha importancia al hecho de consumir algún tipo de droga, aunque sí se escondían para fumar, pues no querían que sus padres lo enfrentaran cara a cara, aunque en algunos casos lo supieran. Lo que dejaban traslucir por sus palabras, era que tenían total consciencia de que en el lugar en que viven el consumo y tráfico de drogas es mucho más visible y, entre otros elementos, eso ha hecho que esta zona sea calificada como peligrosa. El consumo que proclaman y demuestran es una pequeña parte de todo lo que podrían decir sobre el tema, como hemos visto en las historias de Javier y Alberto, pero en grupo se trata de contar las aventuras y hazañas y dejar de lado cuestiones que forman parte de su vida personal.

7.2.3. La familia.

El tema de la familia, que en un principio pensé que sería tratado profusamente en las fotografías, resultó ser en algunos casos tabú, ya fuera porque ellos no querían hablar de ello o porque eran las familias las que rechazaban las cámaras en casa, no querían que les tomaran fotos. Esto me pasó en dos casos en que me di cuenta que no se llevaban la cámara un fin de semana entero porque su madre les había prohibido que tomaran fotos. Un rasgo característico es que en el caso de aquellos que tomaron más fotografías sobre las drogas, o las relaciones con los iguales (Alberto, Javier, Erick, Pedro), menos imágenes trajeron de la familia, y al contrario en el caso de los que sí trajeron

imágenes de familiares o de contextos en que se desarrolla la vida familiar, que trajeron muchas menos fotografías relacionadas con los amigos o las drogas.

Una de las explicaciones a esta escasez de fotografías familiares entre los chicos tiene que ver con la dificultad para abordar este tema con ellos, ya que existían conflictos intrafamiliares de los que no querían hablar, más bien lo que expresaban es que ya estaban hartos de tratar de ese tema. En una de las primeras entrevistas con Javier, al preguntarle, me respondió secamente: "*No me ralles ahora con la familia*". Sabía algunos detalles de esos conflictos por los educadores, ya que me daban alguna información o simplemente estaba allí cuando trataban el tema, pero siempre de manera extraoficial y sin acabar de explicar completamente lo que pasaba. Yo tampoco pedí que me explicaran en detalle ni tampoco quise ver los expedientes de los participantes, ya que no quise adoptar el papel de educadora, psicóloga o trabajadora social, que sabe toda la información sobre los "beneficiarios" antes de que éstos hayan podido expresar lo que opinan sobre un asunto que les concierne directamente.

En las entrevistas intentaba explicarles que mi interés no era el mismo que el de los educadores o el personal de servicios sociales, pero no querían saber nada, ya estaban hartos de tratar ese tema. A diferencia de temas como los amigos y las relaciones con ellos, ésta era una cuestión que sobrepasaba el universo del grupo informal. Como hemos visto, el grupo se estructura a partir de hechos, digamos así, que te dan un cierto status y que te muestran frente al grupo como una persona segura, que aparentemente no tienen problemas, que sabe desenvolverse en la vida. Reconocer que formas parte de una familia desestructurada, que tu madre o tu padre no se hacen cargo de las responsabilidades familiares, que tienes un familiar en la cárcel o en tratamiento para dejar las drogas no es una cuestión para tratar en el ámbito grupal, que es en el que yo pude observarles. Ellos sabían perfectamente que era posible que sus imágenes se vieran en clase, o que llegaran a manos de los profesores, así que tenían el control sobre la imagen que querían dar y así lo hicieron. En una ocasión le pregunté a uno de ellos si la imagen que estaban dando de sí mismos era la que querían mostrar, refiriéndome a que todas su fotografías tenían que

ver con los porros o la violencia, y me contesto: "*¿Qué imagen quieres? ¿Quieres que me haga una foto barriendo? Eso se lo dejo a mi hermana*" Con esto me quería decir que para él tomar fotografías suponía explicar algo interesante, no cualquier cosa que hace cada día.

Por ello, es importante tanto lo que aparece en las fotos, como lo que no, de ahí la necesidad de tener en cuenta no sólo las imágenes, sino también los comportamientos observados y la información obtenida en las entrevistas. Desde mi punto de vista, no fotografiar a la familia tiene que ver con el hecho de que era yo (desde el ámbito educativo) quién recibiría las fotos, y por ello no quisieron que se tocara de nuevo este tema que, aunque no lo pareciera, realmente les importaba. Solamente tenía que ver cómo reaccionaban violentamente cuando alguno de ellos se metía con algún familiar cercano, o la incomodidad que mostraban cuando se les preguntaba sobre el tema.

Otra de las explicaciones implicadas para entender esta falta de interés general por el tema de la familia tiene que ver con la pretensión de estos participantes de captar aquellos momentos que se escapan de la cotidianeidad y que por ello merecen ser plasmados en fotografías, y mostrados en el centro. Que una fotografía, o una serie de ellas, cuenten algo que les pasó en aquel momento en especial, y no fotografiar lo que les pasa cada día, está mucho más valorado entre ellos, tal como expresaban en las entrevistas. Ante una imagen, más que preguntarse qué es lo que aparece, se plantean qué pasó, por qué esas personas estaban allí. Por ejemplo, proyecté en una ocasión unas imágenes que Tito había tomado en una mezquita situada en los barrios de Ponent. La primera pregunta de Alberto, "*¿qué es eso?*" Cuando le contesté, respondió, "*pues vaya mierda*". Al contrario, si aparecía una fotografía de uno de ellos, por ejemplo, haciéndose un porro o una imagen de una chica que consideraban guapa, el interés era mucho mayor.

Fue Tito quién más fotos tomó de su familia, aunque no fue el único tema que tocó. Según los educadores, esta era una de las familias menos conflictivas, ya que tanto el padre como la madre tenían trabajo y acudían al centro siempre que existía un conflicto con su hijo para poder negociar con ellos qué hacer. La

relación con sus padres parecía buena, incluso una vez me invitó a su casa a tomar té que prepararía su madre. También conocí a su padre el día en que le acompañó a un concurso de rap en Reus en el que participaba, y él vino a acompañarle. Tito tiene una hermana pequeña y dos hermanos mayores, y fue de la pequeña (me imagino que con las que más tiempo pasa, ya que los hermanos mayores trabajan) de la que tomó más fotos y más videos.

En cuanto a la historia familiar, comenzó explicándome en la primera entrevista qué pensaba de su vida pasada en Marruecos y la de aquí:

¿La verdad? Cuando estaba allí, cuando era pequeño, no me gustaba mi vida. Siete personas en una habitación pequeña, la gente me pegaba y todo esto, pero ya...Mi madre vino aquí a España porque la gente...allí éramos pobres, la gente se reía de nosotros...Mi madre hizo lo que puedo pa llevarnos aquí. El primero que vino son yo y ella, luego mis hermanos, y ya mi padre, que bajaba y venía, pero ahora ya aquí, para siempre.

Su madre vino embarazada, y su hermana pequeña nació ya en España: *"Como ella nació aquí, a mi madre no le van a hacer nada. Aunque no tenga papeles, y le tengan que echar, como la niña ha nacido aquí, no le pueden hacer nada".*

Gran cantidad de las fotos y videos los tomó en su casa. Como ejemplo, una de su padre (Imagen 30):



Imagen 30

Aquí veo la tele toda la noche, aquí es mejor. Veo la tele marroquí, hay películas buenas. De puta madre está ahí mi padre.

Tomó muchas otras, como una de su madre durmiendo, que no incluyo aquí porque explícitamente el participante me dijo *"esta me ha dicho mi madre que la quites, que no puede salir así porque no lleva el velo puesto. La miras tú, y luego la borras"*

Aunque tomó muchas fotos en el entorno familiar, a la hora de entrevistarle no era fácil que desarrollara un discurso sobre una imagen en concreto, sino que saltaba de un tema a otro y parecía no querer hablar. Esto, como vimos en el apartado de metodología era bastante común con los participantes, por lo que en otra experiencia sería necesario buscar nuevas estrategias para entrevistar a los informantes. En el caso de Tito, al igual que pasaba con Pedro, el material audiovisual creado durante el taller fue muy rico, pero quizá faltó profundizar algo más en los discursos que tenían ante esas imágenes.

Tito fue el único que accedió a traerme fotografías que tenía en su casa, de sus familiares. Me trajo fotos de Marruecos, de una fiesta que hacían para su hermana pequeña. Me explicó cómo se desarrolló la fiesta, me hizo notar lo guapa que era su madre de joven y me contó acerca de las expectativas de futuro que tiene en relación a volver o no a Marruecos.

Otros participantes, que no fotografiaron a sus mayores, sí trajeron alguna imagen de familiares de su misma edad, de sus primos, que consideraban como amigos. Es difícil saber cuándo dicen "primo" para referirse a un vínculo de sangre o si utilizan el término como símbolo de fraternidad, para ello hay que preguntarles específicamente, ya que es posible que a más de un amigo le denominen con este apelativo, forma parte de su manera de hablar entre ellos. Por ejemplo, Javier tomó una fotografía de un primo suyo (de sangre) (Imagen 31) en su casa, que estaba a punto de tener un hijo. También su hermano, Erick, me habló sobre esta persona y su futura paternidad. Comentó lo siguiente:

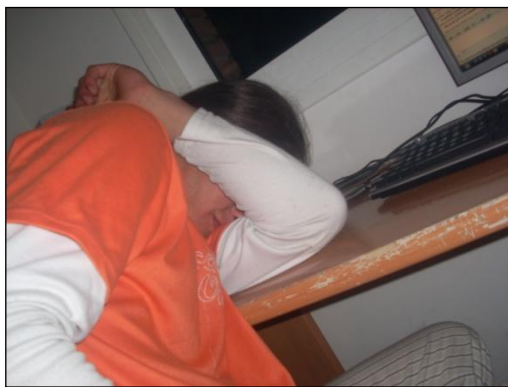


Imagen 31

Ese es mi primo, el que va a tener la niña ya. Van a vivir en su casa, la de sus padres. Ella ya ha cumplido 15, hace poco. Es una cosa de casualidad, pero es lo que hay. Ellos lo quieren tener. Llevan un montón de novios. Mi primo vive en Torreforta, y ella también. Si la familia de la chica se pone en contra, perdería la familia de la chica. Mi familia somos duros, es lo que hay.

En relación a la maternidad temprana, Edu me habló de su madre:

Mi madre tuvo a mi hermana con 17, y a mí con 20. Más jóvenes han parido. Hay una niña en mi colegio que con 14 años ya tiene un niño, es colombiana. Y va al colegio, y tiene niño. También otra de 17, 18 ahora, lo tuvo con 15 también.

Con relación al tema de tener hijos en el futuro, Alberto, que era el único que tenía novia, me decía lo siguiente:

Yo voy a tener cinco, yo ya se lo dije a mi novia. Ahora no, me busco la ruina. Yo quiero tener cinco, y los voy a tener. Y si no quiere esa, tengo tres con una, y dos con otra, los cinco los voy a tener. Mis hijos tienen que ser como el padre.

Él estaba a punto de tener un hermano, y no expresaba una especial alegría por este hecho. La verdad, no le pregunté quién era el padre (pensando en que los suyos están separados), ya que me parecía una pregunta demasiado molesta y podría llevar a conflicto con él. Él fue uno de los participantes que no tomó una sola fotografía de su familia, aunque sí trató sobre los problemas de su padre con las drogas, como hemos comentado más arriba.

Erick me habló con admiración de un tío suyo, aunque no le hizo ninguna foto:

Mi tío el de 30 y pico, es un peleón, ese es una máquina peleando. En Campo Claro, contra 17, no tuvieron huevos pa tirarle, tuvieron que sacar las pistolas, es una máquina pegando. Ha hecho King boxing. Se pegó contra 5 moros, no, skins, de esos. No tenían huevos a tirarlo tampoco. Le han tenido que operar las dos rodillas. Es peleón. Lo llevo en la sangre, un poquito sí. A lo mejor con los años me vuelvo más peleón. Eso no lo sabe nadie, no lo sé ni yo.

También su hermano, Javier, me habló sobre su tío y me dijo "A un moro le metió un puño americano en toda la boca, lo dejó inconsciente, ¿tú sabes lo que tiene que doler eso?"

Las referencias de estos dos hermanos hacia la familia fueron, en general, negativas, incidiendo en aquellos aspectos conflictivos, creo que en un intento por reafirmar esa dureza que no sólo hacía referencia a ellos, sino también a todo el conjunto familiar. Javier me contaba que ya todos en su familia estaban fichados por la policía, y lo que le decían cuando estaba en comisaría:

Cuando le digo mi apellido me dicen ¿tú eres de esa familia? Me dicen "que, ¿vas a seguir el mismo camino?" Y les digo no, no. Es por los hermanos de mi padre. No pueden tener nada a su nombre. Mi tío está en el Pedro Mata, Reus, donde están todos los locos. Se escapó y todo. Se fue a Castellón, y sus padres no sabían nada...Reventaron un bar los dos hermanos en Reus, lo reventaron de arriba a abajo.

De nuevo, aparece la violencia, en este caso dentro de la familia. Recordemos que Javier había contado, sin que le preguntara, que su padre estaba interno en un centro por pegar a su madre. Erick nunca habló de la cuestión de su padre, cuando le pregunté me contestó que todo estaba bien, y que no quería hablar más del tema.

Pedro me habló de su tío, con el que también vivía y del que me habían hablado los educadores para decirme que consumía drogas y que posiblemente lo hacía sin esconderse de él. Pude conocerle en una ocasión en que encontré a

Pedro en uno de mis paseos por el barrio y me lo presentó. Cuando me quedé un momento a solas con él y le dije que Pedro era un buen chico, me contestó: *"si el chaval es muy bueno, el problema es su madre"*. Ya no nos fue posible hablar más porque él estaba trabajando. Ese mismo día, Pedro le tomó una foto (Imagen 32) junto con otra persona:



Imagen 32

Ese señor es como de la familia, es un amigo, pero es como de la familia. Son como de la familia, siempre han trabajao juntos.

En el caso de Pedro, tampoco éste fue un tema del que quisiera hablar y, como dije anteriormente, su caso estaba en manos de servicios sociales por un posible abandono por parte de su madre, por lo que era un tema delicado y él no estaba dispuesto a hablarlo con alguien que provenía del ámbito educativo, desde donde también se estaba gestionando una posible derivación a un centro para menores. En una ocasión una de las educadoras, tutora de este chico, expresó su preocupación por él diciéndome que no entendía cómo iban tan lentos los trámites, que este era un caso urgente, y que no estaban haciendo nada porque simplemente no les importaba.

Otros participantes (Shamir, Sergio) tomaron fotos en el entorno familiar, pero no quisieron hacer ningún comentario sobre éstas, en el caso del primero, o simplemente, por cuestiones que iban más allá del trabajo de campo, no pude hacerles una entrevista, como sucedió con Sergio, que no acudió a ninguna de las citas que concertamos.

7.2.4. Los autorretratos: el caso de Tito

Autorretratarse es una práctica muy común hoy en día, sólo es necesario mirar páginas de Internet como Facebook o Messenger para observar las infinitas imágenes que diferentes personas han tomado de sí mismas. No es que el autorretrato sea una práctica propia de la actualidad, ya que encontramos ejemplos que se remontan a la pintura y que encontramos durante toda la historia de la fotografía (recordemos el autorretrato de Bayard en el marco teórico). Actualmente podemos encontrar infinitas imágenes de personas que se han autorretratado y que muestran sus imágenes en páginas web como Facebook o Twitter, donde los ejemplos son muy variados pero donde también encontramos maneras que se reproducen, como tomar una fotografía frente al espejo o levantando el brazo y mirando directamente a la cámara, entre otras. La pregunta, entonces, sería por qué las personas tienen esta necesidad de autorretratarse, de compartir estas imágenes, de mostrarse lo mejor posible y lanzar esa imagen al mundo. En el caso que aquí nos ocupa, la pregunta tiene que ver con la práctica fotográfica de los participantes en el taller de fotografía, que incluyó en todos los casos el autorretrato.

En primer lugar, pensaría en la idea de que estas fotos son la reafirmación de un yo que se materializa a través de la imagen congelada. Ese "yo" supone, al fin y al cabo, una reinención de uno mismo, ya que no somos realmente lo que aparece en las fotografías, sino una reinterpretación, una identidad plasmada en papel que hemos decidido y elegido para que nos represente en esa ocasión. El autorretrato requiere de un proceso anterior a la toma fotográfica que supone toda una preparación en la que se decide cómo aparecer, qué emplazamiento elegir, qué pose, qué ropa. La imagen resultante ha de ser entendida como la representación de una identidad, la acumulación de diferentes rasgos que nos identifican, con los cuales nos sentimos cómodos. Según algunos fotógrafos que han utilizado profusamente esta herramienta en su trabajo (Jo Spence, 2005), es absolutamente necesario que el fotógrafo vuelva la cámara hacia sí mismo para poder entender de qué elementos está compuesta su identidad y a partir de ahí deconstruir aquellos rasgos de la misma que tienen que ver con cuestiones

estructurales que van más allá de nuestro propio yo. De esta manera lo expresa Spence:

Cuando ciertos individuos o grupos deciden documentar, reclamar o reinventar su propia historia e identidad, se les llama egoístas y narcisistas. Pero no olvidemos que Narciso era muy consciente de que el yo que veía en el espejo era equivalente a un «yo irreal», y solo era una imagen de sí mismo fabricada a partir de la visión, las necesidades y las atribuciones de otros. Por medio del conocimiento de uno mismo y del conocimiento político pueden superarse la idea de la «imagen perfecta» o del «estilo de vida perfecto»⁹⁴.

¿Querían los participantes dar una imagen estéticamente perfecta de sí mismos? ¿Qué hay de real en sus poses, su seriedad, su intento por aparecer tal como los demás quieren verles? Mostraré en estas páginas el ejemplo de la práctica fotográfica de Tito, que fue quien más fotos de este tipo tomó. Aunque comenzó trayendo imágenes en las que él no aparecía (de la mezquita de su barrio), terminó tomando casi únicamente autorretratos en diferentes poses y lugares, aunque fue en general su casa el espacio que escogió para hacerlo. El primer material que trajo en el que aparecía él como principal protagonista fue un video en el que aparecía rezando. Cuando le pregunté por qué lo había hecho, me dijo “para enseñar cómo rezar”. Le dije que me parecía un material muy interesante, que podría seguir tratando ese tema, si quería. La verdad es que no continuó por ese camino, sino que comenzó a traer toda una serie de autorretratos que continuarían durante todo el taller. Tito preparaba la escena antes de tomar la fotografía: qué atuendo ponerse, dónde hacerla, qué pose escoger, si tener la cámara en la mano o poner el autodisparador⁹⁵.

⁹⁴ «La práctica documental a examen. El signo como espacio de conflicto» fue la intervención de Jo Spence en el primer Congreso Nacional de Fotografía, organizado por el Arts Council británico en Salford y celebrado el 3 de abril de 1987. El texto ha sido publicado en el catálogo de la exposición *Jo Spence. Más allá de la imagen perfecta. Fotografía, subjetividad, antagonismo*. Barcelona: MACBA, 2005.

⁹⁵ Función de la cámara en que dispones de entre 5 y 10 segundos para que ésta tome la foto, con lo que puedes colocarla sobre una superficie y después ponerte frente a ella y que se tome la foto.

Esta fue una de las primeras series (Imágenes 33, 34, 35 y 36) que trajo.



Imagen 33



Imagen 34

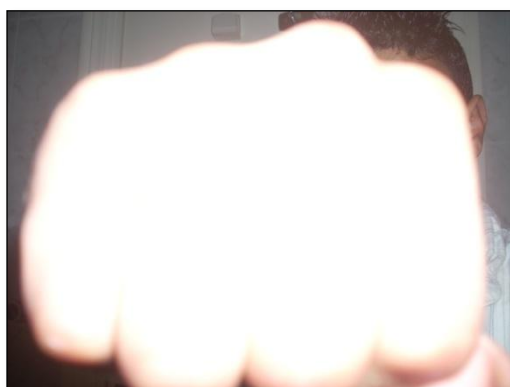


Imagen 35

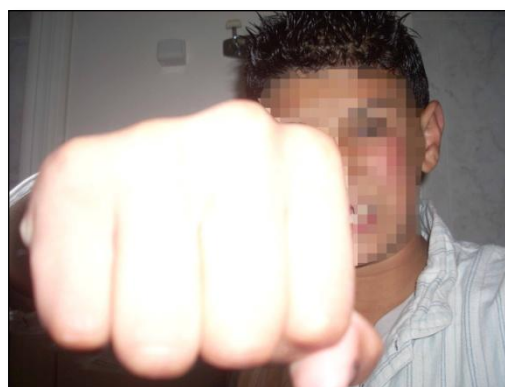


Imagen 36

Estas fotografías reflejan de nuevo el tema de la autorrepresentación ligada a la violencia. Aparecer como alguien dispuesto a pelearse si hace falta es importante para ellos. Cuando en una ocasión mostré estas fotografías en clase como ejemplo de una secuencia, el primer comentario que escuché fue *"mira el pringao, no sabe ni poner el puño para darle"*. Pero ese día no estaba Tito para hacer algún comentario. En otro tipo de fotografía seguramente no se hubieran detenido a comentarla, a no ser que hubiera una oportunidad para ridiculizar al que las había hecho. Le pregunté por qué se había tomado así las fotos, si estaba enfadado. Me dijo que no, que solamente quería verse así. Tito no era una persona violenta, en todo el tiempo que pasé en la UEC nunca le vi pegarse en

serio con nadie. Su manera de desafiar a los educadores era la indiferencia, no escuchar en clase, levantarse cuando quería, hablar. Pero nunca amenazó con la fuerza a un compañero o a un educador, por lo que estas imágenes dan una imagen suya que no se corresponde a su manera de ser cotidiana. Cualquier persona que las viera podría pensar en un primer momento que Tito es una persona violenta, por eso lo que dice Barthes (1989) *"La fotografía es una imagen de mí mismo, pero como si fuera otro"*.

En otra línea, pero en la misma dirección que éstos que acabamos de ver, Tito realizó autorretratos con un atuendo especial (Imágenes 37, 38, 39 y 40), con el que imita a los cantantes de rap. Encontramos aquí esta idea de mostrar una identidad inventada en las fotografías de manera que quede patente esta visión sobre nosotros mismos que nos parece adecuada para la manera en que queremos mostrarnos.



Imagen 37



Imagen 38



Imagen 39



Imagen 40

Normalmente repetía unas cuantas veces cada pose y atuendo. En algunas ocasiones me explicaba de dónde había sacado los complementos como anillos y relojes (de su madre, de su hermano) e incluso me dijo que había utilizado el maquillaje en polvo de su madre porque *"así hacen los cantantes en la tele antes de salir"*. Sus poses siempre hacían referencia a las de los cantantes de rap y hip hop, como puede verse al compararlas con una imagen de cualquier grupo de este género musical. Él quería ser rapero, siempre lo decía, aunque reconocía la dificultad de alcanzar ese sueño. Durante el segundo taller que realicé en la UEC (septiembre-diciembre 2008) todo el semestre estuvo preparando un rap para un concurso en Reus, "Rapeja en català", y quedó en el segundo lugar. Durante parte de las sesiones del taller nos dedicamos a grabar un video en el que interpretaba la canción. En esta ocasión los educadores estaban satisfechos porque Tito se mostraba mucho más motivado con los estudios y concentrado con el objetivo del concurso.

Aquí hay otros ejemplos, esta vez de cuerpo entero, de autorretratos con este tipo de poses:



Además de la pose, un detalle que me llamó la atención es el emplazamiento que ha elegido para hacerse las fotos, con la televisión de fondo. Como vemos en las dos de arriba, ha utilizado imágenes de la televisión para que le acompañen en la fotografía. Ésta ocupa un lugar importante en la imagen, y representa cierto status ya que es de tamaño considerable y destaca frente al mueble en que se sitúa, más común y austero.

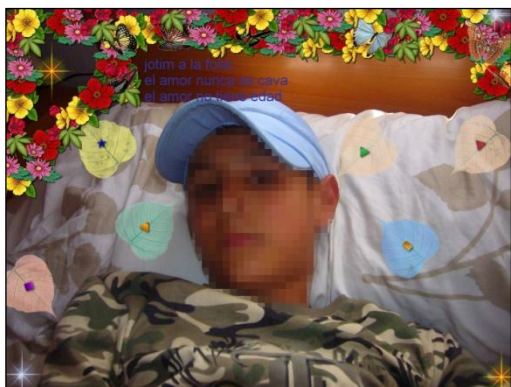


Imagen 45

Por último, están los autorretratos que Tito modificó posteriormente en un programa de ordenador (Imágenes 45, 46 y 47). Cuando me las trajo me dijo que así se veían mejor, y que por eso lo había hecho. Las flores, las palabras que escribe⁹⁶, el blanco y negro, son maneras de mejorar, según él, su propia imagen.



Imagen 46

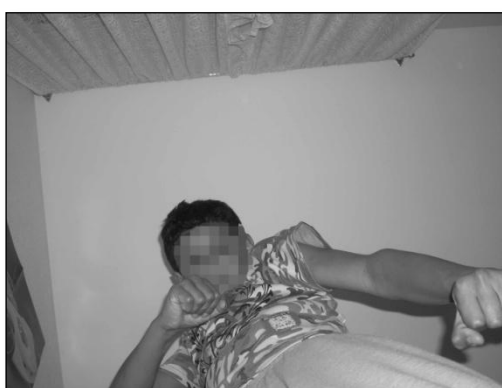


Imagen 47

⁹⁶ "Jotim a la folie, El amor nunca se cava, El amor no tiene edad"

¿Qué diferencia en cuanto a significado un retrato y un autorretrato? ¿Se muestran igual en uno y en otro? En realidad, la intención es la misma, la de mostrarse “correctamente” en la fotografía. Lo que significa esa valoración, lo que está “bien” o “mal” es propio del imaginario de cada persona o grupo social, surge de su manera de ver el mundo y de las identidades que asume en un contexto determinado. En los retratos tomados por otras personas encontramos una pose muy parecida a la que observamos en los autorretratos, por lo que podríamos decir que no existe en el producto final una diferencia notable entre ambos estilos fotográficos. La diferencia la encontramos en el proceso de la toma, ya que en el caso de los autorretratos, como hemos visto, hay toda una preparación en la que el protagonista decide cómo aparecer y en el retrato espontáneo esta preparación no existe, solamente los segundos entre que el retratado se pone frente a la cámara y el fotógrafo aprieta el disparador. De todas maneras, ellos saben bien cómo quieren aparecer (claro, cuando son conscientes de que se les está fotografiando) y activan esos mecanismos de representación rápidamente cuando tienen que colocarse ante la cámara. Sólo son necesarios unos segundos, lo que dura la frase “venga, que te hago una foto”, para que se activen esos mecanismos y nos preparemos “correctamente” para aparecer en la imagen fotográfica.

Otros participantes del taller tomaron autorretratos, aunque fue con diferencia Tito quién más se dedicó a este tipo de imagen. Pedro, desde el primer día, me dijo que se haría fotos de sus perros. Entre la infinidad de fotos y videos que trajo de los perros en su casa, apareció ésta en la que aparece él y que fue



Imagen 48

una de las que más le gustó al verlas en la entrevista (Imagen 48). Me contó detalles sobre los perros y las partes de la casa que se veían en la foto.

Javier y Alberto, el primer día que tuvieron la cámara en sus manos, hicieron este autorretrato (Imagen 49), que también muestra la solemnidad del momento fotográfico, la conciencia de



Imagen 49

aparecer tal cual quieren ser vistos. Al verlo dijeron "*está guapo*", con lo que lograron el objetivo de controlar su imagen, transmitir lo que quieren con la fotografía.

Dentro del grupo están mucho más valoradas las imágenes en las que son conscientes de que les están fotografiando que las que les hacen de sorpresa, ya que en éstas últimas no pueden controlar el proceso y aparecer tal como ellos quieren. La fotografía es utilizada por estos chicos como medio de representación a través del cual dan la imagen de sí mismos que ellos creen más adecuada. La utilizan como un medio más para expresarse, entre muchos otros como podrían ser la manera de moverse y la ropa, la comunicación con sus iguales o la actitud de rechazo hacia los que son diferentes a ellos. Algunos de estos temas aparecieron en las imágenes de los participantes en el taller, y son los que he intentado abordar conjuntamente con sus discursos y las observaciones realizadas.

La fotografía, al dejar una huella de aquello que fue y que permanecerá, nos prepara inmediatamente para colocarnos en una posición que consideremos adecuada tanto para nosotros mismos, como para el fotógrafo y para las personas que la van a ver. Cuando analizamos la fotografía como representación de una idea que hace referencia a un contexto social concreto, debemos tener muy en cuenta para qué y para quién se toman las imágenes, pues conocer el receptor de tal información visual es imprescindible para entender los mecanismos que llevan al que la toma a hacerlo de una manera determinada. En

resumen, sin conocer la finalidad no podremos entender el objeto en sí mismo.

En este caso, el “para qué sirve” es una pregunta procedente.

Por ello, las fotografías que aquí hemos han de observarse a la luz de toda una trama de significado, parafraseando a Geertz (1987: 20), que en este caso se desarrolla principalmente en el grupo informal, ya que es el que regula cuáles son las maneras adecuadas de comportarse y aparecer en las fotografías, de manera que dichas imágenes no sean rechazadas por los miembros de este grupo.

La famosa “mentira” fotográfica aparece aquí, al igual que en cualquiera de las imágenes que nos rodean, cuando tomamos las imágenes como copias exactas de lo que nos muestran, sin analizar el contexto del que provienen, el imaginario que las ha hecho ser tal cual las vemos. Lo que nos ofrece la fotografía que tenemos ante nuestros ojos es la prueba de que lo que vemos sucedió, pero por sí misma no puede darnos mucho más. Un análisis cultural de la imagen nos permite entonces entender los mecanismos por los que las personas retratadas aparecen de esa manera, y no de otra, en un instante congelado. Para ello, tenemos que tener en cuenta aspectos que tienen que ver con la figura del fotógrafo o la fotógrafa al captar la imagen o la actitud y el grado de participación que asumió el retratado ante el acto fotográfico. El contexto en que se realizó la toma y el público destinatario de la fotografía completaría entonces el espectro comunicacional que supone el acto fotográfico, lo que nos ofrecerá la información necesaria para entender qué supone la representación performativa que se desarrolla a ambos lados de la cámara fotográfica.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

"TU MIRA LA FOTO, PERO NO SE LA ENSEÑES A NADIE" ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA FOTOGRÁFICA, LOS DISCURSOS
Y LAS REPRESENTACIONES DE NIÑOS Y ADOLESCENTES EN EL CONTEXTO DE TALLERES DE FOTOGRAFÍA PARTICIPATIVA.
DOS ESTUDIOS DE CASO.

Paula González Granados

DL:T. 1720-2011

CAPÍTULO VIII. Derivas urbanas. La práctica fotográfica en grupo.

8.1. Los paseos fotográficos

Como hemos visto en el apartado de metodología, la actividad principal durante el taller consistió en hacer paseos fotográficos con los participantes en los que ellos decidieran previamente dónde iríamos ir durante las dos horas que duraba la sesión. Esta metodología se basó en dejar libertad para que ellos decidieran el itinerario al plantearles la cuestión de salir a tomar fotografías. Con esta actividad quise impulsar las interacciones alrededor de la cámara de fotos dentro del grupo informal, teniendo como intereses principales observar quién hace las fotos y quién aparece en ellas, cómo se colocan para posar, cuáles son las imágenes más valoradas, cuáles los lugares “buenos para fotografiar”.

Además, me interesaba conocer los lugares por los que se movían cotidianamente por el barrio. También, a partir de las decisiones que tomaran sobre dónde salir, me interesaba observar las maneras que tenía el grupo de tomar este tipo de acuerdos. En este tipo de actividad hay que tener muy en cuenta la estructura interna del grupo, en la que la voz de los líderes es la más respetada y por eso en muchas ocasiones fuimos a los lugares que ellos elegían. En el planteamiento inicial de este estudio no contemplé la posibilidad de observar esas interacciones previas al paseo, ya que no pensé que pudieran aportarme la información que estaba buscando, relacionada con el acto fotográfico. Pero el conjunto era imprescindible para entender los comportamientos de los participantes en torno a esta actividad, así que se trataba de estar ahí antes, durante y después de los paseos para entender los modos de hacer de los participantes como grupo.

En un principio todos ellos estuvieron de acuerdo en realizar los paseos, ya que era una manera de “escapar” de la rutina del centro y, por qué no, de planear alguna manera de “liarla”, como en muchas ocasiones hicieron. Su actitud en la calle era mucho más desenvuelta que en el centro, y además aquí tenían el poder de decisión, lo que no pasaba a menudo. Estar fuera del centro y

recorriendo lo que podríamos llamar “su” territorio suavizaba la relación autoritaria profesor-alumno, aunque en ocasiones tuve que hacer uso de ella porque cometían algún acto delictivo, porque transgredían una norma del centro o porque se ponía en riesgo la seguridad de alguno de ellos, o la mía propia.

El objetivo entonces en este apartado es narrar las experiencias vividas durante estos paseos incidiendo en las interacciones observadas durante los mismos y, de manera simultánea, mostrar una selección de las imágenes que hacen referencia a los hechos narrados y que tomaron ellos mismos. En el caso de que incluya alguna fotografía tomada por el colaborador del taller o por mí misma lo aclararé con un pie de página. En algunos casos conozco la autoría de las imágenes, pero en otros no. No contábamos con una cámara por persona, por lo que las compartíamos, y no siempre podía ver quién tomaba una u otra foto.

Tanto la imagen como el texto tienen una importancia similar para entender lo que sucedió durante estos paseos y las interacciones y las maneras de fotografiar en grupo. La foto en sí no es lo único que debe importarnos al leer estas páginas, sino que tenemos que mirarla pensando que son parte de un proceso que se inserta en una actividad escolar.

Por último incluiré una reflexión sobre la relación de los participantes con el territorio transitado basándome en las opiniones que emitieron durante las entrevistas acerca del barrio y la relación que tienen con él, contraponiendo de esta manera los discursos que realizaron de manera individual cuando estábamos en las entrevistas, y las prácticas grupales durante los paseos fotográficos.

8.1.1. Espacios de sociabilidad, lugares de nadie.

A continuación analizaré tres espacios que recorrimos en diferentes momentos del taller de fotografía y que tienen como punto en común tratarse de lugares relativamente alejados de las transitadas calles del barrio. Uno de

ellos es la CEPA⁹⁷, fábrica abandonada situada en la carretera de Valencia, la explanada de detrás de un supermercado cercano al centro y por último un edificio que se encontraba a punto de ser demolido pero en el que todavía vivían personas que habían ocupado alguna vivienda. Dos de estos (la fábrica y la explanada) eran usados por los participantes como lugares de socialización, donde encontrarse con los amigos lejos de la mirada de los adultos.

Mi idea principal es que la elección de los participantes se basó en gran medida en querer mostrarnos tanto a Lluç como a mí lugares desconocidos para nosotros, para demostrar que ellos sí conocen bien el terreno y no tienen miedo de meterse en determinados sitios. Me sorprendió en un primer momento que de los 8 paseos que hicimos en el primer taller, dos de ellos fueran a espacios ruinosos (la fábrica y el edificio) lugares por los que nadie quiere pasar y que son considerados peligrosos. El hecho de pedirles que nos llevaran a sitios “buenos para fotografiar” no significaba necesariamente que nos fueran a llevar a lugares representativos, sino a aquellos que dieran la imagen que estaban buscando y, por qué no, en los que pudieran pasar un buen rato. En este caso, la fotografía era la excusa para conocer esos lugares y de paso una manera de observar las interacciones que se producían en el grupo y las maneras de retratarse en estos lugares. Esta elección tiene que ver con dar una continuidad a la imagen conflictiva que está asociada a su persona, al igual que pasaba con la práctica fotográfica individual, en la que solían tomar fotografías que implicaban reproducir esta representación ante los demás (violencia, seguridad en uno



Mapa 2. La CEPA

mismo, valentía)

La CEPA (Mapa 2) fue el primer destino en los paseos fotográficos (aunque ya antes habíamos hecho otras actividades con ellos, pero dentro del centro). La decisión es rápida, y la toma Javier, el

⁹⁷ Compañía Española de Productos Aromáticos.

líder: "¡Vamos a la CEPA!, ¡A ver a los yonquis!" a lo que todos responden que sí, que quieren ir allí. Ese día hay siete participantes, Lluc y yo, y decidimos que sí, que iremos. Hay que decir que este día la mayoría de los participantes son de mayor edad, ya que cuatro de ellos tienen más de quince años, frente a dos que tienen trece. El grupo ese día está entonces más unido que nunca, ya que todos se ponen rápidamente de acuerdo sobre dónde ir y la mayoría conoce ese territorio, ya que lo utilizan para ir con los amigos, a fumar porros me dicen, por lo que es un lugar de sociabilidad que quieren mostrarnos y que piensan que es adecuado para tomar fotos.

Javier y Alberto van por el camino todo el tiempo diciéndome que cuando lleguemos no querré entrar, que me "cagaré de miedo", que no seré capaz. Me dicen que ellos saben que allí hay yonquis, y que les tomarán una foto si los ven, aunque tienen que hacerlo con cuidado para que no se enfaden. Antes de llegar ya comienzan a tomar fotos, también Lluc y yo. Alberto coge un cubo de la basura con ruedas, se sube la capucha y se pone a posar para que le hagan retratos, todos lo hacen. Tenemos tres cámaras, y son sobre todo los más pequeños los que toman fotos todo el tiempo. Los más mayores "exploran" el territorio y nos guían por él, de vez en cuando toman alguna fotografía, pero ellos suelen ser los que están delante de la cámara. Esto, como apunté anteriormente, tiene que ver con un rechazo generalizado a las tareas escolares, y en este caso tomar fotos supone una obligación, y por ello no está bien visto hacerlo de manera intensiva. En el caso de los más pequeños esta presión no se ejerce del mismo modo, ya que ellos detentan un estatus menor dentro del grupo y por ello no tienen que estar todo el tiempo demostrando su dureza y



Imagen 50

negatividad con respecto a las tareas escolares.

Una vez en la puerta de la fábrica, se quedan quietos y toman fotos al cartel de la entrada. Están un rato pensando por dónde entrar, y Javier insiste en que si ven a algún yonqui no

le digan nada, que se podía “cabrear”. Finalmente, entramos. Traspasamos una valla rota y Lluc les propone hacer una foto de grupo (Imagen 50). Solamente uno de ellos, Shamir, no se pone en la foto, sino que se queda en la posición de fotógrafo a pesar de nuestra insistencia en que se coloque con ellos. Ninguno de los chicos le insiste, ya que, como dijimos, él detenta la figura de menor estatus (“pringado”) y no era imprescindible que apareciera en la foto. Los tres chicos que aparecen a la izquierda forman el liderazgo del grupo, y los dos de la derecha son líderes menores. El chico que aparece con el brazo doblado, con sudadera azul, es uno de los más pequeños, pero respetado por el resto del grupo ya que demostraba un conocimiento sobre las drogas, era absentista y aunque no se peleaba los demás sabían que podía llegar a hacerlo. Es Javier quien asume el papel de guía y, extrañamente, se deja tomar bastantes fotografías dentro del recinto de la fábrica, como por ejemplo ésta en la que les demuestra a sus compañeros que es capaz de trepar por la pared de una de las casas, hasta la ventana (Imágenes 51 y 52). Mientras, todos los demás miran cómo lo hace, y le jalean desde abajo.



Imagen 51



Imagen 52

En un momento del paseo, Pedro me dice que en una de las casas hay un caballo. Le digo que eso es imposible, y Javier se acerca rápidamente para decir que sí, que me lo van a enseñar. Nos acercamos a una estructura con una valla en la puerta, miro adentro y sí, hay un caballo. Javier me explica que es de “*un gitano muy chulo del barrio, el Miguel*” y me advierte que si alguien le hace algo le pueden incluso matar por ello. Nos acercamos a otra estructura, y esta vez

vemos un potro. Le toman fotografías y lo tocan. De otra manera nunca hubiera podido saber que allí había unos caballos y mucho menos de quién eran y qué hacían ahí.

Paramos por el camino a hacer otros retratos, ellos posan también en pequeños grupos, como por ejemplo en

este caso (Imagen 53), en que tres de ellos se colocan para que los demás les tomaran una fotografía. Fueron ellos quienes eligieron el lugar, la pose y las personas que aparecerían.



Imagen 53

Finalmente, llegamos a la estructura principal de la fábrica, totalmente en ruinas, sin las paredes, solamente el esqueleto a la vista. Lluc no para de hacer fotos y repite que era un lugar muy bueno para fotografiar. Una de las imágenes que toma ese día (Imagen 54) fue posteriormente una de las más valoradas, tanto por los chicos como por los educadores. Una de las educadoras dijo posteriormente que le gustaba porque era “como la portada de un disco”, percepción con la que los demás estuvieron de acuerdo.



Imagen 54

se dispersa y en pequeños grupos comienzan a subir y bajar por cualquier lugar que encuentran. Cogen piedras y las tiran. En principio les digo que no lo hagan, que es peligroso, pero luego me di cuenta que no lo hacen para dañar a nadie y dejo que lo hagan. Cada vez están más emocionados con nuestra particular excursión, y en un momento en que nos metemos en lo que parecen antiguas viviendas de los trabajadores, me doy cuenta que están algo asustados, aunque a nadie se le ocurre reconocerlo. Entran en las

diferentes habitaciones con cautela, pero ninguno se queda atrás. Algunos cogen unos palos "por si aparece algún yonqui".

Cuando ya casi es la hora les decimos que volvemos al centro. Ninguno quiere, y se resisten bastante a nuestra decisión. De camino a la salida escucho un sonido de ramas que se rompen, como si se estuvieran quemando algo y de repente viene Shamir corriendo y diciéndole a Javier

"¡corre, vamos a hacer una foto!". Les sigo y veo que están ardiendo unos matorrales. El fuego se extiende rápidamente, y por ello Lluç y yo no intentamos ni apagarlo. Todos quieren tomarse una fotografía delante del fuego (Imagen 55), y así lo hacen. En medio de esta situación, alguno de ellos llama a los bomberos, y se niegan a volver al centro hasta que éstos lleguen. Antes de marcharnos no podían faltar unas fotografías en el camión de los bomberos (Imagen 56).



Imagen 55

Una vez llegados al centro no hace falta que les diga nada a los educadores, ya que enseguida los chicos les muestran las fotografías del fuego. Finalmente, después de un buen rato de reunión con todos ellos en las que se nos pidió a Lluç y a mí que estuviéramos presentes, salen los que lo habían provocado. Uno de ellos, Shamir, es castigado con una expulsión y con no llevarse la cámara, a lo

que responde saliendo rápidamente del aula y dando un portazo.



Imagen 56

Este primer paseo fue uno de los que más fotografiaron, sobre todo momentos que consideraron importantes, como los ejercicios acrobáticos de Javier en las paredes,

el descubrimiento del caballo o el desenlace final, con el incendio de los matorrales y la llegada de los bomberos. La pregunta que me planteo es si quemaron los matorrales para poder fotografiar el momento o si la decisión de fotografiar vino después de haberlo hecho. El hecho de que Shamir fuera uno de los que quemó los matorrales tiene que ver con el deseo de éste por demostrar que también es capaz de transgredir las normas y de esta manera acercarse algo más a los líderes. Lo primero que hizo fue llamar a Javier, el líder, para que se tomara una foto, lo que denota la necesidad de mostrar lo que ha hecho y que los demás lo sepan. Si además puede ser fotografiado, y quedar de esta manera registrado y demostrado el hecho y, además, ensalzado, mucho mejor.



Mapa 3. Explanada detrás del supermercado.

Otro lugar al que ellos iban con sus amigos era a un supermercado que se encuentra situado muy cerca de la UEC, en la misma carretera (Mapa 3). Allí nos llevan en otro paseo. Detrás hay un

amplio espacio en el que a veces se juntan después de

haber entrado a comprar un refresco y algo de bollería. Aquel día casi todo lo que toman es retratos, individuales y en grupo. Andrés viene ese día con heridas y golpes en la cara, según él se había caído de la bici, y posó para la cámara de

Lluc (Imagen 57).



Imagen 57

Tanto Lluc como yo les tomamos bastantes fotografías en grupo. Una de ellas la mostré en el primer apartado del capítulo, ya que muestra la centralidad del líder, que aparece rodeado de los demás

integrantes del grupo. Las maneras de posar estaban completamente estudiadas, y se activaban instantáneamente cuando saben que se les estaba tomando una foto.

Fijémonos por ejemplo en estos dos retratos individuales que tomaron ese día, de Alberto y Javier (Imágenes 58 y 59).



Imagen 58

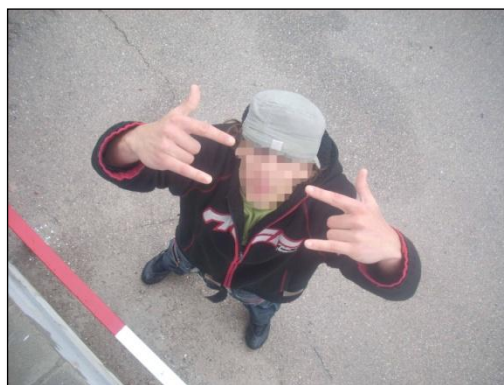


Imagen 59

No hay preparación para hacer la foto, pero automáticamente se colocan para aparecer “bien”, según su propia valoración de lo que esto significa. Lo que en algunos casos es normal, como sonreír en el momento en que te das cuenta que serás retratado, no lo es para estos chicos que, como vimos en el anterior apartado, muestran en los retratos una imagen concreta que tiene que ver con las representaciones que emiten a través de su propio cuerpo y sus poses.

En este paseo realizamos menos imágenes porque se tuvo que interrumpir por la lluvia, y tampoco ellos están interesados en tomar fotos, sino más bien prefieren estar fumando un cigarro, hecho al que siempre le dan bastante importancia (Imagen 60), pues en cierto modo con esto estaban transgrediendo las reglas, ya que se supone que no pueden fumar durante las horas escolares. Por ello, de las pocas fotos que toman es un retrato de Javier encendiéndose ese cigarro, que después compartieron entre todos.



Imagen 60

Estos son dos de sus espacios de sociabilidad a los que quisieron llevarnos, lugares que sienten como propios ya que están fuera de la tutela de los adultos y en ellos pueden desenvolverse de la manera que quieren. Hubiera sido difícil conocer estos espacios tal como ellos nos los mostraron en estos dos paseos, ya que no son lugares transitados. Ellos le dan significado a estos lugares que en un primer momento parecen no tenerlo, ya que son espacios en los que podríamos decir que no hay nada, que no son significativos. Una fábrica abandonada, una explanada detrás de un supermercado y en plena carretera, desde un punto de vista externo, son espacios de nadie, lugares por lo que no se pasa. Pero ellos le dan importancia al igual que lo hacen, como vimos en el anterior apartado, con las estructuras abandonadas que denominan como “chozas”, habilitadas por ellos para poder pasar el tiempo con sus amigos y actuar con total libertad.

En otra ocasión salimos de paseo sin tener en principio claro dónde iríamos. Salimos del centro con las cámaras y en primer lugar estamos tomando fotos en un espejo de un concesionario, hasta que nos echa una persona porque dice que allí no podemos estar. Todos nos quejamos, pero terminamos marchándonos.



Imagen 61

todos los retrovisores”, pero finalmente nos marchamos. Eso sí, tras caminar unos metros, Shamir regresa corriendo y cuando vuelve, al preguntarle donde ha ido, me enseña esta fotografía (Imagen 61), que acabaría siendo una de las más utilizadas para promocionar

Los chicos en un primer momento adoptan una postura de rechazo, y se quedan amenazantes alrededor de los coches, mirando fijamente a las dos personas que están dentro del establecimiento. Alberto incluso comenta *“ahora cogía y le partía*



Imagen 62

el taller, tanto en las exposiciones como en prensa. Más adelante deciden que quieren hacerse unos retratos en un garaje (Imagen 62), mientras suben por la rampa, posando para los que tenían cámara. También estas fotografías fueron muy valoradas por ellos posteriormente.

Fue en ese momento que deciden ir a un taller abandonado situado a unas pocas calles del lugar donde estamos, pero al llegar vemos que hay que saltar un muro y por ello Lluc y yo les decimos que mejor vamos a otro sitio. Javier propone ir a ver un edificio (Mapa 4), y Andrés dice que sí, que él conoce el lugar y nos puede guiar. Andrés nos dice que conoce este lugar porque su casa está enfrente, a unos cientos de metros, y dice que muchas veces escucha ruidos que vienen de allí y que también puede ver los incendios que se producen cuando queman las basuras. También las educadoras me habían dicho que aquí había tráfico de drogas y que incluso algunos de los chicos tenían miedo de entrar.



Mapa 4. Edificio Riva i García

Este edificio se encuentra aislado, en medio de un descampado y rodeado de basuras, no hay luz ni agua corriente pero aún así todavía había personas que vivían en él. Los chicos del grupo no frecuentan este lugar tal

como hacían en la CEPA, pero dicen que quieren verlo y que además seguro que podemos hacer buenas fotos. Lluc y yo estamos de acuerdo, pero les decimos que debemos ir con cuidado y que si pasa algo lo que tenemos que hacer es marcharnos de allí inmediatamente.

Antes de entrar noto que los chicos están mucho más cautelosos que en la CEPA, ya que no es un terreno conocido y han escuchado muchas historias sobre este edificio. Les decimos que pueden hacer las fotos que quisieran, pero que no molesten a las personas, si es que encontramos alguna. Nada más llegar, tras

recorrer un camino de barro de unos veinte metros de largo que lleva al edificio, encontramos a dos mujeres gitanas que nos preguntan desafiantes qué hacemos allí. Les explico, y se relajan. Nos cuentan la historia del edificio, dicen que ellas son propietarias, pero que ya lo van a derribar, que eso es un desastre, y que les dan a cambio una vivienda en el Serrallo. Explican que antes había luz, agua, servicio de recogida de basuras, pero que aquello se acabó hace tiempo. No nos dejan tomarles fotos, dicen que ya no quieren saber nada de este sitio, pero no nos impiden que lo hagamos por el edificio: *"Mirad, si queréis haced fotos del edificio, pero nosotras no queremos salir en ningún sitio. Esto se ha acabado y ya está, a otra cosa"*. Nos explican también que las viviendas las han ocupado "los moros", y que por ello está en tal estado el edificio y los alrededores. Cuando estamos hablando llega una furgoneta y una de las mujeres dice que es su sobrino. Éste, muy serio, se baja del vehículo y le pregunta a la mujer que qué pasa allí. Ella le explica que estamos haciendo una actividad escolar. Algunos de los chicos, que se habían ido a recorrer el espacio, vuelven y se colocan con nosotros a hablar. Él vuelve a repetir lo que las mujeres nos habían dicho y nos pide que por favor no le hagamos una foto allí, que si por ejemplo sale en el periódico puede llegar a tener problemas para encontrar trabajo, que si queremos se la podemos hacer en los barrios, pero no allí. Le tranquilizo diciendo que no saldría en el periódico, pero él insiste en que no se la hagamos. Los chicos dicen que no, que no le harán fotos. También él nos dice que tomemos las fotografías que queramos por el edificio.

Nos dispersamos y los chicos se ponen a explorar por el edificio. Algunos de ellos se divierten tirándole piedras a un gato, hasta que descubren que pueden entrar a algunas de las viviendas, y se ponen a explorar. Eso sí, como he dicho, aquí su comportamiento es mucho más cauteloso y no hacen demasiado ruido, como en la CEPA. El interior de estas viviendas está totalmente en ruinas, las tuberías rotas, el suelo repleto de objetos de todo tipo. Ellos van aquí y allá tomando fotos, se sorprenden por algunos elementos, me lo muestran en la cámara (Imágenes 63 y 64). Nos dispersamos y los chicos se ponen a explorar por el edificio. Algunos de ellos se divierten tirándole piedras a un gato, hasta

que descubren que pueden entrar a algunas de las viviendas, y se ponen a explorar. Eso sí, como he dicho, aquí su comportamiento es mucho más cauteloso y no hacen demasiado ruido, como en la CEPA. El interior de estas viviendas está totalmente en ruinas, las tuberías rotas, el suelo repleto de objetos de todo tipo. Ellos van aquí y allá tomando fotos, se sorprenden por algunos elementos, me lo muestran en la cámara (Imágenes 63 y 64).



Imagen 63



Imagen 64



Imagen 65

Como solía pasar, a algunos de ellos tengo que insistirles para que hagan fotografías, como a Javier y Alberto. En otros casos, el de Shamir en especial, esto no es necesario, ya que él solía apoderarse de una cámara durante los paseos y se aislaba para tomar fotografías (Imagen 65). Como ya hemos apuntado, él era el que menor estatus tenía en el grupo, y el hecho de acceder a realizar actividades que en cierto modo forman parte del ámbito formal no tenía los efectos negativos dentro del grupo que podían darse en el líder, por ejemplo. Shamir estaba siempre muy interesado en tomar fotografías y constantemente llamaba la atención de Lluc para que éste le dijera cómo hacerlo. Por ejemplo, esta imagen general del edificio (Imagen 66) la tomó a partir de la sugerencia de

Lluc de realizarla desde este punto de vista y con elementos del entorno en primer plano. En los siguientes paseos repetiría esta manera de fotografiar, pues se dio cuenta que le daba buen resultado. Durante el primer taller Shamir estuvo presente en casi todas las sesiones, pero en talleres



Imagen 66

posteriores su presencia fue mucho más escasa y finalmente acabó abandonando el recurso de la UEC. Él era uno de los que mostraban más reticencia a la hora de hablar en las entrevistas, sobre todo en lo que tenía que ver con su familia. Las primeras veces que se llevó la cámara tomó alguna foto dentro de su casa, pero repentinamente se negó a llevarse la cámara y en alguna ocasión, de pasada, dijo que su madre no quería que tomara fotos.

Como solía pasar, a algunos de ellos tengo que insistirles para que hagan fotografías, como a Javier y Alberto. En otros casos, el de Shamir en especial, esto no es necesario, ya que él solía apoderarse de una cámara durante los paseos y se aislaba para tomar fotografías (Imagen 65). Como ya hemos apuntado, él era el que menor estatus tenía en el grupo, y el hecho de acceder a realizar actividades que en cierto modo forman parte del ámbito formal no tenía los efectos negativos dentro del grupo que podían darse en el líder, por ejemplo. Shamir estaba siempre muy interesado en tomar fotografías y constantemente llamaba la atención de Lluc para que éste le dijera cómo hacerlo. Por ejemplo, esta imagen general del edificio (Imagen 66) la tomó a partir de la sugerencia de Lluc de realizarla desde este punto de vista y con elementos del entorno en primer plano. En los siguientes paseos repetiría esta manera de fotografiar, pues se dio cuenta que le daba buen resultado. Durante el primer taller Shamir estuvo presente en casi todas las sesiones, pero en talleres posteriores su presencia fue mucho más escasa y finalmente acabó abandonando el recurso de la UEC. Él era uno de los que mostraban más reticencia a la hora de hablar en las entrevistas, sobre todo en lo que tenía que ver con su familia. Las primeras veces que se llevó

la cámara tomó alguna foto dentro de su casa, pero repentinamente se negó a llevarse la cámara y en alguna ocasión, de pasada, dijo que su madre no quería que tomara fotos.

En este paseo los participantes decidieron documentar visualmente la destrucción de este espacio, el abandono. La mayoría de las fotos realizadas tenían que ver con el estado en que se encontraba el edificio, los objetos tirados en el suelo, las humedades que se extendían por los muros, los muebles podridos, la basura que llenaba los alrededores.

Días después de este paseo el edificio fue demolido, y hoy en día todavía se mantiene el descampado tal cual estaba, con huertos que lo rodean. Al principio del camino colocaron un cartel en el que se anunciaba la próxima construcción de un edificio de viviendas, pero a día de hoy no parece que éste vaya a construirse. Con los chicos bromeamos diciendo que teníamos un documento importante, ya que nuestras fotos daban fe de que ese edificio había existido.

8.1.2. Derivas por los barrios

En los casos que acabamos de tratar, el destino del paseo estaba pactado de antemano, por lo que nuestros pasos se dirigieron directamente a ese lugar en concreto, a diferencia de los paseos que vamos a describir ahora, que no fueron concretados con anterioridad y que surgieron espontáneamente a medida que los íbamos realizando. En éstos, me dejaba llevar por las decisiones que tomaran los participantes, ya fuera con anterioridad a realizar el paseo, o durante el mismo. Anteriormente había caminado por mi cuenta por la zona para tener referencias del terreno que recorreríamos. Eso sí, por algunos de los lugares que fuimos yo no había estado, bien porque no los conocía, o porque no me atrevía a entrar sola, por ejemplo el edificio Riva i Garcia, del que acabo de tratar.

En este apartado hablaré de tres paseos en concreto, ya que aglutinan gran parte del territorio por el que los participantes se mueven normalmente, lo que los hace significativos para entender su relación cotidiana con el territorio urbano en que viven o se socializan.

Hay que decir aquí que no siempre pudimos ir a todos los lugares que queríamos, como por ejemplo a Bonavista o La Canonja, ya que se encuentran bastante alejados del centro y no nos daba tiempo en las dos horas escasas que teníamos para hacer la actividad. Por ello, nos limitaba bastante este hecho y teníamos que adecuar la actividad, recorriendo las zonas más próximas.

Torreforta es para muchos de ellos el barrio de referencia, ya que viven en él o lo frecuentan con sus amigos. Además, el centro educativo se sitúa aquí, por lo que vienen diariamente. Los que no viven en Torreforta proceden de Campo Claro, La Canonja o Icomar, y en el caso de Javier y Erick, de un núcleo rural cercano a Tarragona, aunque hasta hace dos años habían vivido en Torreforta y La Granja y se sentían de aquí, tal como expresaron en las entrevistas. Hicimos tres paseos por el barrio: al mercado de la plaza de Torreforta, al campo de



Mapa 5. Torreforta (casa de Jesús)

fútbol y por sus calles, todo esto, como dije, sin planificación previa, sino a partir de las decisiones de los participantes a medida que íbamos caminando. En este apartado trataré de la sesión en que dimos un paseo por sus calles.

Aquel día llego al centro y todos hablan de lo mismo. Shamir y Jesús (otro chico que más adelante vendría al centro) le habían robado a un chico del barrio una bicicleta que le había regalado una de las educadoras. No sé cómo, ésta se enteró de lo que había pasado, y les dijo que si no la devolvían les denunciaría a la policía. Antes de que pudiera decir nada, uno de ellos me pregunta si saldríamos ese día. Cuando le dije que sí, entonces me propone que vayamos a casa de Jesús a buscar la bicicleta robada, que está allí (Mapa 5). Miro rápidamente a la educadora, y ésta asiente. Ya está preparado el paseo de ese día. Antes, les doy unos mapas que he preparado de Torreforta y les digo que

marquen el lugar donde está la casa de Jesús. Lo primero que dice Andrés, al ver que saco unos papeles es "¡No pensarás que vamos a escribir!". Le tranquilizo diciendo que no, que solamente tenemos que marcar algunos lugares en el mapa. Les cuesta bastante encontrar dónde está la casa de Jesús, pero al final

lo consiguen. Se trata de una calle de casas bajas por la que ya he pasado en alguna ocasión. Enseguida vamos para allá.



Imagen 67

El grupo aquel día se compone de seis participantes. Alberto, que suele estar, este día no ha venido. Salimos todos del centro y desde un principio les recuerdo que aunque íbamos a hacer lo de la bici, el objetivo de la sesión es tomar fotos. Lluc les dice que les hará unos retratos de camino, y ellos deciden colocarse en



Imagen 68

una pared naranja que encuentran por el camino (Imagen 67). Tito se coloca delante de un muro que dice "Viva Maroc", y todos le hacemos fotos (Imagen 68) Acto seguido coge la cámara y le hace una foto a Pedro montado en una moto que hay aparcada en la calle (Imagen 69), ya que le había pedido que lo hiciera.

Al llegar a la iglesia de Torreforta, los chicos se dispersan. Pedro dice que va un momento a su casa, y Shamir le sigue. Javier se encuentra a dos chicos sentados frente a una tienda, y se queda un momento hablando con ellos. Andrés y Raúl van camino de la casa de Jesús, me dicen que ya no quieren esperar más. Me cuesta bastante esfuerzo volver a juntarlos, pero les digo que tenemos que esperar a Pedro, que vuelve al poco rato con su bicicleta (Imagen 70).



Imagen 69



Imagen 70

Entonces sí, vamos hacia la casa de Jesús. Cuando llegamos, Shamir se acerca a una verja que da a un patio trasero y dice que sí, que la bici está ahí. Justo en ese momento, sale un hombre de unos 60 años, gitano, que nos pregunta muy serio qué hacemos en la puerta de su casa. Se ponen a hablar todos a la vez y yo, haciendo honor a mi rol de responsable, intento explicarlo, pero la historia es tan complicada y, por qué no decirlo, estoy algo asustada por la reacción que pueda tener el hombre, que no acaba de entender qué quiero decir. Javier toma la palabra y se lo explica brevemente. El hombre se queda callado un momento y nos dice que miremos la bicicleta de nuevo, que digamos si es. Se acerca Andrés y dice que sí, que es. En ese mismo momento salen por la puerta dos hombres más jóvenes, de unos 30 años, y mirando a Shamir mascullan “estos moros de mierda”. El hombre mayor le señala y le dice “a ti te conozco, eres un pájaro”. Él no dice nada, sonrío a medias. También amenaza a Lluç diciéndole que ni se le ocurra tomar fotos, aunque éste hace alguna escondiendo la cámara. Finalmente, uno de los hombres entra a la casa y al poco sale con la bicicleta. Se la entrega a Raúl y lo único que dice, señalando a Shamir es “te va a caer la del pulpo, por chivato y mentiroso”. Él no dice nada, y cuando le pregunto qué cree que le harán dice que nada, a lo que responde Javier que le van a pegar, no los hombres, pero sí los hijos, los de la edad de Shamir. Él tampoco no hace ningún comentario en este sentido.

Todavía nos queda un rato para que se acabe la hora del taller, así que seguimos paseando y tomando fotos. En un momento Javier me dice que la casa



Imagen 71

por la que estamos pasando fue en la que vivió de pequeño, antes de ir al barrio de La Granja, muy cerca de allí, y luego a la Poble de Malfumet. Le pregunto si le gustaba vivir en esta zona, y me dice que claro, que ése es su barrio. Ya que estamos juntos, aprovecho para preguntarle por qué le expulsaron del instituto de Torreforta. Me dice que estaba “armándola” todo el tiempo. Se acerca Raúl y dice que él también, en La Canonja, y que los demás no se levantaban en clase hasta que él no lo decía. Les pregunto por Iván, que fue expulsado la semana pasada de la UEC por pegar a uno de los educadores, y me dicen que no era la primera vez que pegaba a un profesor. Les digo que cuando yo iba al instituto no pasaban esas cosas, pero no hacen ningún comentario al respecto. Los demás están con las bicis, alguno de ellos toman fotos, también Lluç. Raúl está todo el tiempo haciendo saltos con la bici y demostrando a sus compañeros lo que sabe hacer (Imagen 71), ya que ésta es una de sus pasiones y, de las pocas fotos que tomó cuando se llevó la cámara a casa, la totalidad fueron hechas en las competiciones de obstáculos en las que participa.

Otro de los paseos fue por el barrio de CampClar (Mapa 6). Fui yo quien propuso esta actividad, ya que ellos normalmente querían ir por Torreforta y La Granja, aunque en algunas ocasiones las fronteras no estaban tan claras y también pasábamos por lugares pertenecientes a este barrio. Me sorprendió en algunos casos la reticencia a la hora de ir aquí, ya que algunos de ellos vivían en esta zona



Mapa 6. Campo Claro, plaza de Camarón y descampado

y otros la frecuentaban. Por ejemplo, Javier en una ocasión dijo que no quería ir porque *"hay mucho gitazanazo"*, o porque *"hay mucha policía y yo llevo chocolate"*, aunque eso sí, nunca se negó en redondo, lo que seguramente habría supuesto no realizar el paseo ya que su posición de líder, como hemos visto, influyó en gran medida la actividad de los paseos.

Quizá fue en Campo Claro donde más desubicada me sentí al realizar mis paseos solitarios, sobre todo por la parte de los edificios de ADIGSA. Las dinámicas urbanas aquí son diferentes en comparación, por ejemplo, con las calles centrales de Torreforta, ya que sentía que era mucho más evidente que no pertenecía a ese territorio, por ello mis imágenes en este barrio se componen de espacios vacíos de personas, ya que no me atrevía a sacar la cámara para fotografiar a la gente por miedo a lo que me pudieran decir. Tal como dije en el apartado de contextualización, las fronteras en la zona Ponent se hacían más evidentes en unos lugares que en otros, y en esta zona de Campo Claro, por lo menos para una persona ajena como yo, era evidente que me encontraba en un espacio poco transitado por personas de otros lugares como por ejemplo del centro de Tarragona, del que yo provengo. Me pareció un indicio de este tema un día que me encontré a una educadora de Casal l'Amic por estas calles y me dijo *"te vi de lejos y pensé que era alguien que se había perdido por aquí"*. Le pregunté por qué decía esto y me dijo riendo que era evidente que yo no era de allí, entre otras cosas por la ropa que llevaba. La idea no fue recibida con mucho entusiasmo. Le pregunto a Alberto, uno de los que viven allí, si no quiere ir a Campo Claro, y me contesta *"¿por qué no voy a querer ir? ¡si es mi barrio!"*. Javier dice que podemos ir a la Plaza de Camarón, y le digo que sí, que podemos ir por allí. Ese día toda la sesión gira en torno a un mismo tema. Uno de ellos ha tenido el día anterior relaciones sexuales sin protección con una chica, que no era su pareja, y todos se han enterado, profesores incluidos. Los chicos no paran de decirle que va a ser padre, y le aconsejaban sobre lo que tiene que hacer si ella se quedaba embarazada (*"pues si se queda embarazada, yo la dejaría que haga lo que quiera, y diría que no es mío"*, entre otras opiniones) Éste fue el tema principal durante el paseo, y en más de una ocasión dicen *"¡hazle una foto*

a él, que va a ser padre!". El chico no dice nada, deja que los demás opinen sobre el tema y de esta manera es el centro de atención durante todo aquel día. Ese día somos siete, uno de ellos nuevo en el centro, hermano de Javier, con el que más adelante tendría oportunidad de hablar. De camino a Campo Claro, paramos en un pequeño descampado de Torreforta a hacer unos retratos en unas estructuras de cemento, se colocan Alberto y Andrés y todos los demás les hacemos fotos (Imagen 72). Seguimos camino y deciden que iremos por otro lugar, alejado de la calle principal de esta parte del barrio, detrás de los bloques de edificios. Nada más cruzar una esquina, Javier dice "¡Mira Bob Marley!", cuando ve un hombre negro, alto, con un sombrero con la bandera jamaicana (tres franjas: rojo, verde, amarillo). Les digo que podríamos ir a hacerle una foto y dice que no, que nos va a pegar. Le digo que no, y nos acercamos. Él no habla español, y rápidamente en inglés le explico lo que estamos haciendo. Ellos se ríen cuando me escuchan hablar en otra lengua. El hombre posa para la foto y los que tienen la cámara se la hacen. Seguimos caminando y llegamos a una zona de skate, que Lluç nos explica que el ayuntamiento no planificó bien y por ello es imposible patinar allí. Uno de ellos le explica al nuevo que Lluç "es una máquina del skate", y éste no hace comentarios. Suben y bajan por las rampas, y en un momento determinado dicen que les hagamos una foto a todos subidos en esta estructura. Yo se la hago. Se retan unos a otros sobre quién es capaz de subir y quién no, se ríen de Tito, que en principio no puede. Alberto, que quiere la cámara, me dice que le de la mía, a lo que le respondo que mejor utilice una del taller. La tiene Tito, y éste le dice "eh, moro, moro, dame la cámara", éste se la da. Después de unos quince minutos allí, les digo que mejor sigamos. Javier se queja, dice que está cansado, y dice que a ese paso llegaremos a Bonavista. Le digo que no, que todavía queda mucho para llegar allí, y me dice "qué sabrás tú, si éste es mi barrio".



Imagen 72

De nuevo, caminando en grupo, los chicos van haciendo fotos. Encontramos un coche destrozado, y Alberto dice que siempre hay de esos por ahí. En un momento en que Lluc y yo estamos separados del grupo, me dice *"yo aquí con mis hijos no viviría ni loco. Este antes era un barrio de trabajadores, incluso de clase media. Tengo colegas de familia con pasta que vinieron a vivir aquí, pero*



Imagen 73

que a los dos años se fueron".

Hablamos sobre este tema, le comento sobre la historia del barrio y su formación urbanística. Nos juntamos de nuevo con el grupo. Alberto me dice *"¡mira señor, el culto! (iglesia evangélica) Le voy a hacer una foto"*, y se la hace. Le pregunto si ha

venido alguna vez, y dice que sí. Erick,

que también está ahí, dice que él también ha estado, y que en la ceremonia cantan. Alberto dice que también bailan, y Erick dice que no. Un poco más adelante está la plaza Camarón de la Isla. Es un pequeño espacio, con unos bancos y un busto del cantante en medio. En aquel momento pensé en la significación de que este busto estuviera aquí, y no en otro lugar, por la numerosa población gitana que vive en esta zona. Los chicos en principio no parecen muy interesados en hacer fotos, pero algunos se colocan con el busto y otros les retratan (Imagen 73). Hacen bromas dándole un beso en los labios a la escultura y también hacen fotos. Un poco más adelante encuentran unos sillones de coche en la calle y se sientan, se abrochan los cinturones, y les hacemos fotos de nuevo. Estamos muy cerca de una plaza, y Alberto dice que pasemos por allí. La verdad, había pasado antes por este lugar pero no me había percatado de alguna característica especial, hasta que Tito se acerca a mí y me dice que ese lugar es peligroso y que si te piden cualquier cosa, por ejemplo un euro, la tienes que dar. Tengo a Andrés al lado y le pregunto si él viene por aquí, responde que *"no nunca, aquí a la mínima te matan o te meten de hostias"*. Alberto se une a la conversación, y señalando una de las ventanas me dice que él vivía allí (ahora se han cambiado, en el mismo barrio pero en otra zona). Le pregunto si entonces

venía a esta plaza y me dice que claro, que jugaba aquí al fútbol. Javier señala a un hombre y dice "mirad, ese de ahí está tó loco, le pegaron una paliza en el puerto, le dieron con una barra de hierro en toda la cabeza y yo estaba allí. No le miréis todos, que se mosqueará". Los demás dejan de mirarle, y seguimos camino. De ahí llegamos a unos amplios descampados y antes vuelven a sentarse en un banco. Tito dice que va a ir a su casa a buscar la pelota, pero le digo que no nos dará tiempo. Los demás dicen que sí, que quieren la pelota, pero les vuelvo a repetir que casi tenemos que volver al centro, y ya por fin dicen que vale, que vamos a seguir caminando.



Imagen 74

miremos, que hay una mujer haciéndose un porro. Todos miramos, está muy lejos, y no conseguimos ver qué hace. Seguimos caminando, y uno de ellos coge una rueda del suelo y se pone a tirarla. Lluc les dice que sigan haciéndolo, para poder hacer algunas fotos. Se ponen a pasársela unos a otros, a tirarla lo más alto que pueden, hacen una competición. Otros cogen la cámara, que va pasando de unas manos a otras, mientras los demás siguen tirando la rueda (Imagen 75). Estamos así unos diez minutos, hasta que se cansan y se ponen a mover las piedras, las más grandes que encuentran, retándose unos a otros a ver quién puede levantarlas. Finalmente, lo hacen todos al mismo tiempo y lo consiguen.

Nada más entrar a esta zona, Javier dice que ha visto una jeringuilla. Tito se acerca y la coge, todos le gritamos que qué hace, que la tire. *"Pues si no puedo cogerla, por lo menos le hago una foto"*, dice (Imagen 74). El suelo está lleno de desperdicios, sobre todo bolsas de plástico. Erick dice que



Imagen 75

Decidimos regresar al centro, porque ya es casi la hora. Lo hacemos por el barrio de La Granja, muy diferente del que acabamos de pasar, ya que aquí hay mucha más actividad comercial, las aceras están cuidadas, hay más movimiento de gente. Ya cerca del centro, Javier se encuentra a un chico y a una chica. Ésta última me mira de arriba abajo y no saluda. Cuando se lo comento a Javier me dice que fue su novia, y que es colombiana. También Alberto se encuentra a un chico que, en broma, le dice “a ti te voy a meter una hostia”. Escucho que también le pregunta si querrá algo para el fin de semana, pero se apartan y no consigo entender de qué estaban hablando, tampoco le pregunto después ya que sé que me dirá que no me importa. Por el camino Shamir y Andrés se empiezan a pegar, más bien es Andrés quien agarra fuertemente del cuello a Shamir para que éste no pueda moverse. Veo que le está haciendo daño, así que me acerco y le digo que ya vale, que pare. Él, gritando, me dice “¡Tú cállate ya!”, mirándome desafiante, y los demás me dicen que mejor me aparte, que cuando se pone así es mejor no hablarle. Hago lo que me han dicho y me aparto del grupo. A los pocos minutos se acerca y me dice algo, cuando se da cuenta que me ha afectado su manera de hablar, rápidamente me dice “¿me perdonas?” y se va, antes de que pueda decirle nada.



Mapa 7. Barrio de Riu Clar, plaza.

El último paseo a tratar en este apartado fue el que realizamos al barrio de Riu Clar, en la penúltima sesión del primer taller realizado. Esta sesión es especial porque en la primera parte hicimos una pequeña exposición en una de las paredes del

centro. Son 21 fotografías impresas en papel, a color, tamaño Dina4, enmarcadas en cartulinas negras. Yo he hecho a elección y se trata de que elijan aquellas que más les gustaban, votando tres de ellas con un punto cada una. La actividad sale

adelante, y cuatro son las más comentadas y valoradas por el grupo. Aquel día viene un nuevo participante, Sergio, que más adelante continuaría en el centro, y con ello asistiendo al taller de fotografía. Después de hacer las votaciones, eso sí, de manera algo desordenada, nos juntamos a ver dónde iremos ese día. Algunos de ellos quieren ir a la CEPA, pero como ya hemos estado allí les digo que elijan otro lugar. Tito insiste, pero finalmente y ya que no sale un lugar concreto al que ir, decidimos que comenzaremos a caminar y veremos dónde vamos a medida que el paseo avance. Enseguida Javier se pone al frente del grupo, y los demás le seguimos. Como siempre, tomamos una de las calles principales cercanas al centro, por la que siempre comenzamos a caminar en los paseos. Pasamos por un desvío que lleva a otro barrio, Riu Clar, y una de las educadoras propone que vayamos por allí. Los demás están de acuerdo, y bajamos. Como siempre, los mayores van algo separados de nosotros, por delante, los más pequeños van haciendo fotos por el camino. Llegamos a la zona del polideportivo, una instalación situada en un descampado que precede a la zona de casas a la que nos dirigimos. Nos quedamos por allí haciendo fotos, ya que hay una riera rodeada de vegetación y toman algunas de las flores que hay alrededor. Los más mayores comentan que allí vienen a hacer “trompos” con coches robados, pero cuando me acerco y les pregunto sobre esto, no contestan. Vamos a la puerta de la instalación y vemos que sale un grupo de mujeres con velo (Imagen 76). Ellos se ponen a gritar “salam maricón” (sic), y les digo que se callen, que van a molestarlas. En ese momento, aparece una mujer y dice que allí no podemos estar, que nos vayamos. Le digo que no estamos haciendo nada, ni bloqueando la puerta, tal como ella dice, pero la mujer insiste en que nos tenemos que ir. Los chicos le gritan e insultan, pero finalmente decidimos marcharnos porque una de las educadoras dice que acabará llamando a la policía.



Imagen 76

Nos alejamos algo de la puerta, pero seguimos por el descampado haciendo algunas fotos. Sergio ve un retrovisor de coche en el suelo y se pone a hacer fotos del reflejo que aparece (Imagen 77), está así un buen rato. Finalmente,



Imagen 77

Erick se lo quita y desprende el cristal del marco, tirándolo al suelo.

Algunos de ellos están caminando por el borde de la riera, y los demás les hacen fotos. Ese día, incluso, uno de ellos me pide que me coloque para hacerme una foto, y está un buen rato hasta que encuentra el

encuadre que busca. Seguimos un rato por allí, es un espacio abierto y hay muchas posibilidades de movimiento. Después, vamos hacia el barrio propiamente dicho, donde están las viviendas. Llegamos a la plaza central, rodeada de edificios de dos o tres plantas y encontramos a una mujer sentada en un banco, con dos cajas llenas de fruta y verdura a su lado. Algunos de nosotros nos acercamos y entablamos conversación. Nos explica que cuando puede vende en esta plaza. Tito y Andrés cogen una patata y se ponen a gritar el precio, mientras Shamir les toma fotografías. Estamos un rato hablando con la señora, y cuando una de las educadoras habla sobre los chicos y el centro en el que trabaja ella nos cuenta que su hermano está en la cárcel por defender de su profesor a su hija de diez años que presuntamente abusó de ella. Una de las educadoras dice que eso no es posible, y la mujer le contesta que sí, que esas injusticias suceden. Siguen hablando y yo me doy la vuelta a ver dónde están los demás. Veo que están en círculo hablando con una chica. Le pregunto a Andrés, que todavía está a mi lado, y me dice *"a esa se la han follado Alberto y Javier"*. Me acerco. Todos la rodean, y es Javier quien habla. Le pregunta que adónde va con la mochila, y ella dice que no ha ido a clase, pero que su madre viene a buscarla. También le dice que por qué lleva la gorra y ella responde que esa mañana no se ha peinado y se la ha puesto directamente antes de salir de casa. Su ropa es muy ancha y su postura

segura, y los chicos la miran todos atentamente mientras se desarrolla la conversación con Javier y alguna intervención de Alberto. Se quedan un rato allí, y cuando se despiden le pregunto a Javier quién es la chica, y me dice *"a esa nos la hemos tirado el Alberto y yo"*. Le digo que vale, que me parece muy bien, pero que me cuente de qué la conoce. Se marcha sin responder.

Nos acercamos a unas mesas de ping pon que hay en la plaza, ya que Erick está en una de ellas porque va a hacer la voltereta hasta el suelo. Nos pide a una educadora y a mí que grabemos un video, y lo hacemos. Está un buen rato hasta que se decide, y finalmente lo hace, todos aplauden. En ese momento, vemos que Javier y Alberto están a unos metros hablando con un chico. Los demás se acercan. Una de las educadoras mira hacia allá y dice *"esa chica es el terror del barrio"* *"¿chica?"*, le pregunto. Me dice que sí y que la conoce de una ocasión en que trabajó con un grupo que arreglaba los jardines de los barrios. Es robusta, con una gorra que le cubre los ojos y ropa ancha. La educadora se acerca a saludar y al volver nos cuenta que está explicando a los chicos una pelea que ha tenido con tres gitanos, a los que ha ganado, y que ellos están con la boca abierta mirándola. Nos dice que ahora ya ha cumplido 18 años, y que seguramente acabará en la cárcel, que ya ha pasado por varios centros de menores. La otra educadora le pregunta si están fumando un porro y le dice que sí, pero que ya lo han tirado. Nos acercamos al grupo y Javier nos dice que él ya no vuelve al centro, que se queda por allí. Una de las educadoras dice que está bien, que los más mayores pueden quedarse, pero que los pequeños vuelven con nosotras. Tito se queda, y Andrés le grita que él también es pequeño, que se tiene que ir. Él dice que no, que se queda.



Imagen 78

Antes de que nos vayamos uno de ellos nos dice que les hagamos una foto. Se colocan y rápidamente la hago (Imagen 78). Como vemos, la chica que se encontraron está en el centro del grupo, Javier y Erick cada uno a su lado, y después los líderes

menores: Alberto, Andrés, Sergio. Detrás, solitario en la segunda fila, está Shamir, que en esta foto claramente aparece como el apartado, el pringado, el que no sabe de qué va la vida, según la manera que el grupo tiene de verla. En esta fotografía grupal podemos ver la jerarquía del grupo plasmada en la disposición de los participantes en la foto, es una muestra, una huella, de la representación y la posición que cada cual asume en el grupo informal del centro educativo. El hecho de captar este momento conjuntamente supone también una reafirmación del grupo y una exteriorización de esa unidad, a través del acto fotográfico.

8.2. El territorio propio y el ajeno

Entre otros paseos que no he descrito aquí, ya que he creído que éstos fueron los más significativos de este primer taller realizado en los barrios de Ponent, realizamos uno al centro de Tarragona para ver una exposición de uno de los más conocidos fotorreporteros, Henry Cartier-Bresson, en Caixa Fórum. Les propuse esta actividad a las educadoras para que los participantes pudieran ver las imágenes de un fotógrafo profesional y también para salir del centro educativo y de los barrios por un día, en grupo. Los participantes no expresaron mucho entusiasmo ante la propuesta, pero tampoco se negaron a hacer la actividad. Ese día había venido una chica, que ya hacía tiempo que era alumna de la UEC, pero que llevaba mucho tiempo sin venir, y nunca había participado en el taller. Al principio dijo que no quería ver fotos, pero finalmente se unió a nosotros. Los chicos ya la conocían, e incluso me habían hablado de ella como "la gorda". Este día, por falta de batería en las demás cámaras, solamente llevábamos una, y fue Tito quien la utilizó casi todo el tiempo.

Al llegar a Tarragona con el autobús nos dirigimos a una esquina menos transitada, cercana a la sala de exposiciones, para esperar a Lluç. De repente, sin previo aviso, Andrés e Iván se acercan mucho, sus frentes chocan, y comenzaron a pegarse. Los chicos en principio les jalean, pero cuando ven que las educadoras intentan separarles, ellos también ayudan y les agarran. Los dos chicos continúan intentándolo, se resisten a la oposición de los demás, pero finalmente

conseguimos que se separen y cada educadora se lleva a uno por un lado. Me quedo con los demás, y se ponen a comentar lo que ha pasado, aunque no se ponen de parte de uno ni del otro. Las educadoras y los dos chicos vuelven, Andrés le tiende la mano a Iván, pero éste la rechaza y le dice "tú y yo ya nos arreglaremos". Vamos hacia la sala, ya que Lluç ha llegado. Antes de entrar vemos pasar un grupo de unos veinte chicos y chicas de su edad, también en visita escolar. La chica que ha venido sólo este día comenta "vaya pringados", los demás le dan la razón, y les miran desafiantes. Hay que decir que ellos han venido con una visita guiada, y nosotros no, ya que entre Lluç y yo pensamos en explicarles las fotos nosotros mismos.

Entramos, y todos se dispersan por la sala. Les decimos que vayan por otro lado diferente al del grupo que hemos encontrado en la entrada, que está con la visita guiada. Van y vienen, miran rápidamente las fotos, hacen comentarios. Por ejemplo, en una de las imágenes en que aparecen tres mujeres en primer plano, de la que comentan que parecen prostitutas, por sus características físicas.

Enseguida, aparece el guardia de seguridad que nos sigue todo el tiempo, hasta que llega un momento en que le dice algo a uno de los chicos (no puedo escuchar qué) y éste le dice que se calle. Él sigue vigilándonos, y en un momento determinado le pregunto cuál es el problema, a lo que no responde nada inteligible. A los pocos minutos vuelve con el director del centro, y una de las educadoras habla con él. Éste dice que tenemos que tener cuidado con los chicos, que no deben tocar las fotografías, que han de estar en silencio. Es verdad que se han dispersado por la sala y subido el tono de voz, pero en realidad no han tocado las fotografías en ningún momento. Los chicos comentan, murmuran, están nerviosos. No nos están tratando bien, y ellos se rebelan inmediatamente ante esto. La reacción: ignorar la exposición. Nos sentamos un momento a ver los libros relacionados con el fotógrafo, que están sobre una mesa, asegurados con una cadena. Alberto lo mira, y me dice "*¿Quién robaría un libro?*" Le digo que esos libros son muy caros, y que a muchas personas les gustaría tenerlos. Me mira y sigue pasando páginas.

Estamos allí una media hora y finalmente decidimos irnos, ya que no nos encontramos cómodos y los participantes están cada vez más nerviosos. Al salir, oigo que el guardia le dice algo a Andrés, pero no lo entiendo. Una de las educadoras, que sí lo escuchó, me explica después que le dijo “aquí porque me tenéis pillado por los huevos, pero ya veréis como os pille en el barrio...”. Ella me dice “*espero que no acaben como él, aunque si siguen así...*”. Cuando salimos, la persona que está en la puerta, normalmente tan amable, ni nos mira.

Pedro y Alberto me piden todo el tiempo cigarrillos. Oigo cómo Alberto le dice: “*aquí tienes que pedir cigarrillos a la gente, no es como en el barrio, aquí llegas con el paquete vacío y te lo llevas lleno*”. Enseguida cogemos el autobús, pues ya todos quieren regresar. Dicen que se han aburrido, que no les han gustado las fotos. La chica que ha venido hoy al taller me pide la cámara, y yo lo comento con una de las educadoras. Ésta dice que no puede ser, que no ha venido en muchas semanas y que ahora no puede llevársela. La chica, entre dientes, murmura: “*pues te la vas a meter por el culo*”, la educadora no lo oye.

Llegamos a la altura del edificio Riva i Garcia, del que hablé anteriormente. Dicen que quieren bajar allí, y así hacemos. Unos cuantos deciden meterse y hacer unas fotos, las educadoras nos quedamos fuera junto con otros que no han querido entrar. Tardan unos cinco minutos en volver, y nos enseñan las imágenes que han tomado. Los caballos, los desperdicios. Regresamos al centro.

Si hago referencia a este paseo en concreto es para mostrar cómo existe un imaginario que establece unas fronteras simbólicas entre Tarragona y los barrios de Ponent⁹⁸. Durante este paseo pude observar cómo los chicos se sentían fuera de lugar, sus prácticas eran diferentes, sus movimientos limitados. En los barrios eran ellos los que guiaban en todo momento, no tenían reparo en ir a uno u otro lugar, ya que se encontraban en su territorio. En Tarragona, y más en concreto en una sala de exposiciones, sus movimientos eran limitados, y se mostraban amenazados por el desconocimiento sobre el territorio.

⁹⁸ También con otros barrios, como Sant Salvador o Sant Pere i Sant Pau, pero en este caso tratamos acerca de la zona Ponent.

Esta separación la transmitían al defender su barrio, en muchas ocasiones por oposición a otras partes de la ciudad que aparecen como ajenas, separadas, diferentes. El uso de la lengua (catalán o castellano), es por ejemplo un indicador que para ellos diferencia una y otras zonas, ya que identificaban el centro como el lugar de los "catalufos" (*en Tarragona son unos pijos de mierda, catalufos*). También son conscientes que desde la zona centro de la ciudad los barrios tienen una etiqueta que los identifica como marginales, peligrosos, fuente de conflicto social. Los discursos de defensa del territorio provienen principalmente de aquellos chicos que han nacido aquí. Su respuesta es unánime: el barrio es su territorio, en él se sienten seguros y por ello no quieren marcharse de aquí. En el caso de dos hermanos que se trasladaron a un pueblo cercano a Tarragona, ambos unánimemente opinan que su barrio es mucho mejor, y lamentan haber tenido que marcharse. Creo interesante reproducir aquí la cita completa de Javier cuando me hablaba de su barrio (Torreforta, La Granja) en contraposición al pueblo en el que vive ahora:

El barrio es el barrio. Me he criado aquí, y me gusta. En el pueblo catalufos tío, todos, hablan en catalán. Qué asco, el catalán. No me gusta el catalán. Yo no soy catalán, soy español. Por el idioma, y por los catalufos de mierda. Me da igual que se la crean mejores, me la chupa. Yo me creo mejor que ellos, es lo que hay. Aquí no se habla tanto como en el pueblo. En el pueblo hasta los niños de mi edad, y las niñas, su raza, me cago. Tós catalufos. Algunos lo hablan en el barrio, gitanos catalanes. Es raro ver a los gitanos hablando catalán, yo flipaba ¿eh?

También Alberto reproducía este mismo discurso, recordemos cuando me decía que es necesario hacerse respetar en el barrio, no dejarse humillar por nadie. Aquí conocen a mucha gente, caminan con seguridad, lo que pueda suceder es predecible. Tal como él mismo dijo en una de las entrevistas:

El barrio es lo que no es ninguna ciudad, las ciudades es una mierda. Por la gente. Porque a mí me gusta conocer a mucha gente. En un

barrio se conoce toda la gente, por eso. En Tarragona son unos hijos de puta.

En el caso de los chicos marroquíes, que llevan cuatro años o más en los barrios, el discurso es muy diferente:

De gustarme no, si dijeran que nos cambiaban de casa mejor, pero si no hay. Hay muchos...en el barrio donde vivo yo, la gente provoca ahí. Si voy caminando y hay tres gitanos ahí te van insultando, pa que te gires. Haces algo y todos se meten. ¿Qué me van a decir? Moro, vete de aquí, no sé qué, no sé cuantos...Pero yo paso de ellos.

El otro participante me contaba que su madre no quería salir de casa porque tenía miedo a los traficantes, y también expresaba el deseo de irse a vivir al lugar en que estuvo antes de venir aquí, un pueblo de la provincia de Barcelona.

De esta manera, el discurso en torno a los barrios solía establecerse a partir de una comparación con otros espacios significativos. Por ejemplo, en relación a Tarragona, el discurso solía confrontarse con una idea de identidad relacionada a ser de un sitio o de otro, lo que comportaba un estatus social y una manera de vivir que según ellos muy diferente. Frecuentan con asiduidad el centro porque hay servicios relacionados con el ocio a los que no pueden acceder en los barrios (centro comercial, zona de bares, la playa), pero su espacio, lo tienen claro, está en los barrios. Los diferentes agentes de socialización (familia, amigos, escuela) se encuentran aquí y ya sea desde la reivindicación de territorialidad o desde el rechazo y el conflicto con respecto al espacio urbano en el que les ha tocado vivir, es aquí donde han construido un espacio propio que comparten con sus iguales y a través del cual se identifican de alguna manera.

Parte 3

ETNOGRAFÍA EN EDNICA XOCHIMILCO

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

"TU MIRA LA FOTO, PERO NO SE LA ENSEÑES A NADIE" ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA FOTOGRÁFICA, LOS DISCURSOS
Y LAS REPRESENTACIONES DE NIÑOS Y ADOLESCENTES EN EL CONTEXTO DE TALLERES DE FOTOGRAFÍA PARTICIPATIVA.
DOS ESTUDIOS DE CASO.

Paula González Granados

DL:T. 1720-2011

CAPÍTULO IX. Contextualización urbana.

9.1. Breve aproximación a la historia de Xochimilco

Tal como hemos visto en los barrios de Ponent, en Xochimilco también se encuentran importantes “huellas” que hacen referencia al pasado y que conviven con la modernidad, ligada irremediablemente a la urbanización expansiva de México Distrito Federal. Eso sí, en el caso de Xochimilco hablamos de un pasado mucho más extenso, como veremos más adelante. Para una visitante recién llegada como yo al comenzar el trabajo de campo esas huellas producen en principio una incompreensión, se presentan como una amalgama de sucesos que no acaba de encajar dentro de la estructura mental del que llega. Puedes ver cómo un grupo de personas pasean al santo del barrio al mismo tiempo que te venden el último modelo de zapatillas deportivas; o ver a unos danzantes que ejecutan una danza precolonial al lado del microbús que te lleva al centro de la ciudad. Al ser este un lugar de visita obligada para el turista (nacional y extranjero), automáticamente se me identificaba como tal, por lo que cuando salía del transporte público (el llamado “tren ligero”, que une Xochimilco con la estación de metro, y de ahí al resto de la ciudad) lo primero que escuchaba era *“¡güerita, ¿quieres una barca?”*, refiriéndose a los paseos que se hacen por los lagos de Xochimilco, irremediablemente deteriorados por la expoliación, provocada por su particular relación con la Ciudad de México, aspecto que trataremos con detenimiento más adelante. Para el foráneo, para mí en los primeros momentos, esta zona es la periferia del DF, su continuación por el sur, hasta la que puedes llegar de manera cómoda en transporte público. Las primeras diferencias que observas con respecto a la ciudad hacen referencia a su fisionomía urbana (las casas son de una o dos plantas), su geografía (los canales y las montañas) y la profusión del comercio⁹⁹, pero en todo momento se

⁹⁹ Una de las visitas obligadas en Xochimilco es el mercado de la zona centro, en el que se venden productos comestibles, flores, materiales para la casa, hierbas, inciensos, materiales para fiestas, ropa...Es un gran edificio de una planta en el que se mezclan los puestos de dentro, con licencia para vender, y los de fuera, sin ella. Durante las festividades también la plaza central es tomada por los vendedores con preeminencia de productos destinados a la celebración (Día de Muertos,

encuentran similitudes con la ciudad, pruebas de su urbanización creciente: los microbuses, los turistas, los establecimientos obviamente destinados a éstos, los productos manufacturados vendidos en la ciudad. Unos y otros rasgos se entremezclan entre sí, no siempre de manera conflictiva, sino que en cierto modo conviven y generan nuevas relaciones sociales que tienen que ver con esa mezcla cultural. Tal como expresa María Eugenia Ramírez (2001), en Xochimilco "existen concepciones y orientaciones modernas y tradicionales (e incluso postmodernas) que están articuladas entre sí e influyen, según los requerimientos de la situación, en la actividad de los miembros de la sociedad (P: 140)

En los primeros momentos una no es consciente de que esas primeras impresiones provienen de un pasado y un presente característicos, que conforman el Xochimilco de hoy en día. El hecho de observar esas permanencias del pasado junto con el caos del tráfico y los vendedores, los turistas que van y vienen, la música a todo volumen, hizo que me quedara sorprendida desde un primer momento, y que fuera difícil salir de ese asombro, o entender lo que sucedía a mi alrededor. Todo este conglomerado de situaciones hace referencia a una larga historia en la que se superponen los momentos que de alguna manera forman parte de la vida cotidiana de Xochimilco.

Aunque haremos a continuación alusión a los primeros asentamientos, al período de desarrollo poblacional y creación de la comunidad y a la época colonial, en este apartado trataremos específicamente del Xochimilco del siglo XX, ya que es durante esta época que se produce la adhesión ya legal a la gran ciudad, con lo que se crean una serie de fenómenos que tienen que ver con su carácter periférico y la relación nunca igualitaria con la gran mancha urbana, supeditada a las decisiones que desde ésta se toman sobre la distribución de los bienes y servicios. Es en este punto donde

En primer lugar hay que tener en cuenta que gran parte de la historia de Xochimilco está ligada a las características geográficas de la zona, las que

Navidad, etc), aunque también se ven puestos de discos y películas piratas y de comida preparada.

hicieron que los primeros habitantes, denominados Xochimilcas, llegaran y se asentaran en este territorio en torno al año 1196 d.C, tras su líder Huetzalin. Ellos fueron los primeros en poblar la Cuenca del Valle de México, pero no sería hasta el siglo XIV (año 1352) que se instalaron al interior del lago, época en que se desarrolla la agricultura chinampera¹⁰⁰, que en la actualidad ha sido gravemente afectada sobre todo a partir del siglo XX, como veremos más adelante, con la exportación de agua para el abastecimiento de la ciudad. Esta tierra excepcionalmente fértil, compuesta por abundantes manantiales y situada entre montañas, poco a poco fue creciendo en población, siempre como un núcleo dedicado a la agricultura y actividades derivadas de la misma. En 1428, fecha en que se marca el arribo de los Mexicas, éstos tomaron el control y distribuyen el territorio a su manera, transformando así la fisionomía de Xochimilco:

Se trazó un retículo donde partían las principales avenidas que llegaban al centro cívico-ceremonial conformado por los principales templos, edificios públicos y palacios de la clase dominante. En la periferia estaban las casas del resto de la población construidas, a diferencia de las habitaciones del grupo dominante, con materiales perecederos (Lidia Blásquez, 2001: 21, tesis licenciatura).

Estas transformaciones pueden observarse hoy en día caminando por este espacio que, un siglo después de la arribada de los mexicas, sería ocupado por los colonos españoles, que entran en la zona el 16 de abril de 1521. Éstos realizarían cambios importantes en el espacio, pero utilizando la división ya establecida anteriormente por los Mexicas. El hecho de mantener ciertos aspectos de la distribución territorial y política permitía a los colonos contar con la colaboración de los líderes, que fueron convertidos inmediatamente, con lo que podían someter más fácilmente a la población, vista como manos de obra

¹⁰⁰ Las chinampas son islotes de tierra que flotan sobre el agua a través de un entramado de raíces y materiales naturales que permiten que se mantenga la humedad de los productos que se cultivan. Se sitúan unas separadas de otras a través de canales que sirven como desecadores de cieno y que permiten la circulación a través de canoa por las chinampas. En estas tierras se ha sembrado maíz, hortalizas y flores, predominantemente (Romero, Patricia, 2005: 218)

que debía pagar tributo. La distribución territorial, aunque transformada, siguió manteniendo en cierto modo su organización, a través de lo que hoy se denominan barrios y pueblos, que hacen referencia a territorios separados ya sea por linaje, por poder político o por la profesión de sus habitantes, como por ejemplo la zona chinampera. Los templos de culto fueron sustituidos por las iglesias¹⁰¹, se establecieron los tributos a la corona y, poco a poco, Xochimilco se convirtió en un núcleo urbano que tenía relaciones cada vez más estrechas con la Ciudad de México, en relación con el comercio de sus recursos más abundantes: el agua y los alimentos. Es durante este tiempo que Xochimilco se instaure como una zona evidentemente comercial, facilitada por el transporte en canoa de los productos hacia la ciudad.

Su riqueza natural y la provisión de mano de obra para las construcciones de la ciudad la hicieron cada vez más necesaria para el abastecimiento de la población citadina. En cuanto a los bienes naturales, el agua ha sido el elemento del que con mayor diferencia se ha aprovechado la Ciudad de México durante todo el siglo XX. Este será un aspecto que trataremos profusamente en las siguientes páginas, en las que repasaré los hitos más importantes durante el siglo XX que han hecho definitivamente de Xochimilco parte periférica de la ciudad, en lo que antes era un pueblo independiente, cercano a la metrópoli. Hay que decir aquí que todos los autores denuncian la escasez de fuentes primarias en referencia a la historia de Xochimilco, destruidas por las plagas y las inundaciones e ignoradas por las autoridades, que no dieron importancia a la tarea de conservación de los mismos dejando así importantes vacíos en la historia de esta zona.

¹⁰¹ La más antigua es la de San Bernardino de Siena, situada en el centro de Xochimilco y construida entre los años 1530 y 1600.

9.2. Particularidades y consecuencias del crecimiento urbano en Xochimilco

9.2.1. Principales hitos históricos de la conurbación del DF

Tal como se apunta en un interesante libro que coordina María Eugenia Terrones en el que analiza la situación de Xochimilco durante el siglo XX: *Es complejo el proceso que condujo a Xochimilco, otrora una de las regiones más ricas de la cuenca, a su actual situación de deterioro ambiental y polarización social* (2006: 243) Esta complejidad será la que analicemos en las siguientes páginas, a través de diferentes momentos históricos que durante el siglo pasado hicieron que Xochimilco se integrase definitivamente a la mancha urbana, en un fenómeno que se repite en diversas ciudades alrededor del mundo, producto de cambios estructurales que afectan a unas poblaciones sujetas a decisiones tomadas fuera de sus comunidades, que les afectan irremediablemente en su vida cotidiana.



Mapa 1. Delegaciones de México DF.

se extendieron a lo largo de todo el territorio mexicano y durante dos décadas, dirigidas en principio a derrocar el mandato único de Porfirio Díaz, que llevaba 34 años en el poder.

Fue concretamente durante su mandato que se dio el pistoletazo de salida a la construcción de un complejo sistema de abastecimiento de aguas que llegaba

Los comienzos del siglo XX en México están marcados por la inestabilidad política que desemboca en la denominada Revolución mexicana. Ésta comienza en 1910 y se desata a partir de las sublevaciones que

de Xochimilco al barrio de la Condesa¹⁰², en un recorrido de 26 kilómetros. Xochimilco fue entonces uno de los territorios que más sufrió las consecuencias de la falta de agua en el Valle de México. La obra de canalización se desarrolló de 1903 a 1913, abasteciendo a la población de la ciudad muy por encima de la capacidad de los lagos de Xochimilco. Esta sobreexplotación ha desembocado en la desecación de dichos lagos y, con ello, la transformación definitiva de la zona. Además, el territorio ha sufrido graves inundaciones debido a la transformación de su paisaje, que no es capaz de asumir grandes cantidades de agua en las cuencas lacustres. Estas transformaciones han supuesto un duro golpe a la población xochimilca que ha visto cómo la actividad destinada a la agricultura se ha mermado extensamente dejando paso a otros sectores (el terciario mayoritariamente) lo que ha cambiado en gran medida la manera de subsistir de la población. Tal como subraya María Eugenia Terrones, del 1960 al 2000 la población activa dedicada a la agricultura disminuyó de un 38,6% a un 3,1%, mientras que la población dedicada al sector servicios aumentó de un 2,1% a un 38,4% (2006: 242) Otros sector con una gran preeminencia en México es el informal, del que no tengo datos a mi alcance. La diversificación profesional supone para muchas familias un empobrecimiento y una precariedad; más allá de mejorar las condiciones de vida, la población de Xochimilco depende de los caprichos del sistema económico y de la ciudad central, que decide sobre "sus" territorios sin tener en cuenta las particularidades históricas, geográficas o poblacionales de los mismos.

La incorporación definitiva de Xochimilco al DF se produjo en 1929, cuando se transformó la gestión municipal y se crearon las 13 delegaciones de la ciudad, una de ellas Xochimilco. El país estaba saliendo poco a poco del período revolucionario, el cual provocó grandes penurias económicas que provocaron el endeudamiento de las municipalidades con respecto al gobierno central de la ciudad. Ésto supuso un cambio determinante a nivel administrativo, pues se centralizaron las decisiones políticas y con ello se llevaron a cabo planes de

¹⁰² Perteneciente a la Delegación Cuauhtemoc, es una de las colonias más opulentas del DF. A partir de ahí, el agua se distribuía por todo el centro de la ciudad.

desarrollo alejados de los intereses particulares de cada territorio. Las decisiones las tomaba el gobierno central a través del jefe del Departamento del Distrito Federal (DDF) y

Las acciones públicas realizadas por las autoridades del DDF siempre fueron planeadas desde las oficinas centrales y obedecían al proyecto de nación que se elaboraba desde las altas esferas del Estado nacional. La capital del país se convirtió en el escenario principal de sus triunfos (Hernández, 2005: 59).

Los servicios públicos se instaurarían en primer lugar en la ciudad para, de manera radial, ir extendiéndose por las delegaciones. Según Hernández (2005), estos servicios se difundieron más tempranamente en unas delegaciones que en otras. En cuanto a las obras públicas, Xochimilco fue la delegación más beneficiada debido a:

La importancia de sus recursos acuíferos y al desarrollo de la industria turística de la capital, de la cual uno de sus principales escaparates eran los paisajes campiranos y románticos de Xochimilco promovidos por el cine mexicano (Hernández, 2005:69).

Anteriormente a esta centralización Xochimilco era percibida como una población aledaña a la ciudad, pero separada. Seguiría siendo así durante la primera mitad del siglo XX, y se potenciaría esa imagen como lugar que forma parte de la ciudad pero que ha sabido mantener sus particularidades idealizando, como apunta Hernández, los paisajes bucólicos y el pasado en cierta forma perdido de la nación mexicana. Pero poco a poco, a lo largo del siglo XX, esta concepción fue cambiando, los medios de transporte se generalizaron, se desdibujaban las fronteras y la calidad de vida asociada al agua cada vez más escasa, hizo que los paisajes se transformaran y perdieran gran parte de su hermosura tradicional. Eso sí, interesantes estudios se han dedicado a analizar cómo ha pervivido de alguna manera una identidad asociada a ese pasado y cómo se ha mantenido a pesar de la urbanización acelerada y la centralización del Gobierno Federal. De ello trataremos más adelante.

Siguiendo con los hitos que han marcado la historia de Xochimilco en el siglo XX, es importante hacer referencia a la construcción de vías de comunicación que han transformado definitivamente el paisaje y el acceso a Xochimilco. Hasta la década de 1930 fue el Canal de la Viga, hoy cubierto por el cemento, el más utilizado; por él se realizaba el transporte de mercancías, utilizando las canoas como medio. Fue en 1929 cuando se estableció la primera ruta de camiones y se pavimentaron algunos caminos que cubrieron zonas en las que anteriormente se habían ubicado cursos de canales ya desecados (Barbosa, 2005: 177). Pero fue a partir de 1960 que se impulsaron obras como el Periférico, Miramontes y División del Norte, que conectaron definitivamente a Xochimilco con la ciudad (Romero, 2005: 235). También Barbosa apunta que la construcción de la pista de canotaje Virgilio Uribe, para las Olimpiadas celebradas en la ciudad en 1968, fue uno de los momentos clave para entender la conurbación de Xochimilco a Distrito Federal. Este hecho produjo la revalorización del suelo y la ubicación de nuevas colonias y asentamientos humanos que ya disponían de vías que facilitaban el acceso a la ciudad con lo que no tenían problemas en desplazarse diariamente a sus lugares de trabajo en la metrópoli. Estas obras supusieron la ocupación de terrenos agrícolas y ejidales, y la compra y venta fraudulenta de terrenos, e incluso la expropiación de tierras que desde el marco legal no tenían un dueño definido, ya que la propiedad podía provenir de tenencias tradicionales de la tierra que no estaban reconocidas por el gobierno central del DF. Como apunta el autor, todavía en 1975 no se habían pagado los terrenos expropiados, aludiendo este retraso a las dificultades para mediar entre los dueños de los mismos. Igualmente, es importante señalar la creación de una línea de tranvía, inaugurada en 1910, que transportaba pasajeros del centro del DF a Xochimilco. No será hasta 1996 que se cree la línea de tren ligero que conocemos hoy en día, que une Tasqueña¹⁰³ con el mismo centro de Xochimilco. En los años 80 se inauguran la ruta 100 de autobuses urbanos, que unirían los diferentes pueblos, y éstos con el centro de la ciudad.

¹⁰³ Es una de las principales estaciones de autobuses de la ciudad, junto con la Estación del Norte y Observatorio, que conecta con las ciudades del sur del país. Además, se sitúa la estación del metro, que conecta directamente con el Zócalo capitalino.

Hay que tener también en cuenta los movimientos sociales que se rebelaron en el año 1968, en los que diferentes grupos reclamaban un mayor espacio de participación y democracia, una mayor igualdad en el reparto de los bienes. Estos movimientos fueron duramente reprimidos y toda la maquinaria del gobierno cayó contra ellos, dejando tras de sí un alto número de muertos y heridos en una de las mayores muestras de autoridad ejercidas por el gobierno durante la segunda mitad del siglo XX. Como apuntábamos más arriba, estos sucesos provocaron cambios sustanciales, como por ejemplo la creación de cuatro nuevas delegaciones, desapareciendo de esta manera el llamado Departamento del Distrito Federal, que hasta ese momento detentaba el mayor poder a nivel administrativo de la capital mexicana. La finalidad de esta acción fue que las delegaciones fueran más autónomas, por lo que aumentaron las responsabilidades de los delegados y su equipo, teniendo éstos que asumir funciones hasta entonces ejercidas por el gobierno central. En esta línea de autonomía y representatividad, aunque décadas más tarde, en 1998, se creó en Xochimilco la figura del coordinador territorial, elegido por sufragio en los pueblos tradicionales. Según Hernández,

Con esta medida se preservaron las formas tradicionales de organización social y política de los pueblos y se atendió al reclamo de las organizaciones populares de Xochimilco que desde mediados de los años ochenta estaban inconformes con la actuación de los subdelegados en sus demarcaciones, ya que atendían más a los intereses de las autoridades superiores que a las necesidades de los pueblos (2005: 86).

Estos coordinadores cumplen funciones tradicionales que anteriormente eran designadas a las autoridades elegidas por el pueblo, que tienen que ver principalmente con la resolución de conflictos, la mediación y la búsqueda de paz social. En un territorio en el que tradicionalmente se han tomado las decisiones por barrios o pueblos, la figura del coordinador es importante, ya que da algún tipo de credibilidad el hecho de saber quiénes son las personas que te representan, más allá de supeditar todas las decisiones al responsable del

Distrito Federal, que desconoce las particularidades y formas de hacer de cada municipio que ha sido anexionado a la gran ciudad.

A continuación trataré acerca de la geografía, tanto física como social, de Xochimilco, por ser una de las características que han determinado su historia y que han hecho de la actual delegación Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO, desde el año 1987. Como hemos visto, el carácter lacustre de gran parte de este territorio ha determinado las políticas que sobre él se han ejercido desde el Distrito Federal, hecho que ha afectado claramente a la organización social de su población, distribuida tradicionalmente en barrios y pueblos que con la inclusión a la mancha urbana han visto peligrar sus maneras tradicionales de gestionar los asuntos que les conciernen. Aún así, y a pesar de los aspectos que hemos repasado durante las páginas anteriores, actualmente se mantienen rasgos referidos a estas maneras de organización, que tienen que ver con una identidad concreta que se resiste a cambiar radicalmente las maneras de hacer y vivir.

9.2.2. El crecimiento de Xochimilco durante el S.XX. Transformación de las fronteras y nuevas formas de habitar el espacio

La delegación de Xochimilco se encuentra a unos 23 kilómetros al sur del centro del Distrito Federal, y es una de las mayores en extensión, después de Tlalpan y Milpa Alta, delegaciones con las que colinda, al este y al sur, respectivamente. En la actualidad son 16 las delegaciones en el DF, a partir de una segunda distribución que se llevó a cabo el 29 de diciembre de 1970, por la cual se dividía el hasta ese momento Departamento de Distrito Federal, la denominada Ciudad de México, en cuatro nuevas delegaciones (Cuauhtémoc, Venustiano Carranza, Benito Juárez y Miguel Hidalgo), con lo que el poder se distribuyó de manera más amplia (Hernández, 2005: 76-77)

La delegación de Xochimilco está formada por 18 barrios¹⁰⁴ y 14 pueblos, que forman parte de la tradicional distribución del espacio, proveniente de tiempos precoloniales y coloniales. Esto fue así hasta entrado el siglo XX, cuando la población comenzó a aumentar de manera espectacular, a partir de lo cual surgieron colonias (15) y fraccionamientos (4), que son construcciones modernas en las que se instalan nuevas poblaciones durante el siglo XX. Este crecimiento está asociado a la incorporación de Xochimilco a la ciudad, de la que surgieron expropiaciones y ventas de terreno, en muchos casos fraudulentas. Este cambio estructural produjo una transformación en relación a la distribución profesional de la población, teniendo en cuenta que se destruyó gran cantidad de terreno hasta ese momento dedicado a la agricultura para poder construir las grandes vías de comunicación y los edificios destinados a las nuevas poblaciones. Como hemos apuntado más arriba, la población activa cambió drásticamente, dedicándose ésta mayoritariamente al sector servicios, en detrimento del trabajo agrícola. Tal como expresan Flores y Salles: *"Se añaden los cambios en los usos del suelo, modificaciones que han ocasionado una transformación en sus contornos originales y en los estilos de vida. Como resultado de estos procesos, en Xochimilco se han ido construyendo con el tiempo diferentes escalas y formas de organizar y vivir el territorio, diferentes modalidades de pertenecer y vincularse a él"* (Flores y Salles, 2001: 95)

Barbosa (2005: 157), divide la delegación en 5 subregiones:

1. Los pueblos y barrios de tierras altas (...) cuya urbanización ha sido lenta, aunque últimamente han aumentado los asentamientos en los cerros.
2. Los pueblos y barrios de tierras bajas, incluyendo el centro de Xochimilco, que mantienen una estrecha relación con las chinampas.
3. La zona de colonias, fraccionamientos y unidades habitacionales.
4. La zona lacustre y de chinampas, dedicada a la agricultura.

¹⁰⁴ El barrio 18 fue creado en 1992 y destinado a antiguos ejidatarios a través del sorteo. Según Barbosa, éste es uno de los pocos barrios planeados y dotados de servicios de la última década del siglo XX en México DF (2005: 201)

5. La zona montañosa, en su mayoría dedicada a la agricultura (...) esta zona es más campesina y está relacionada con otros pueblos de frontera.

Cada una de estas zonas tiene una idiosincrasia propia, que tiene que ver con su historia y las poblaciones que en ellas se asientan. Es el tercer caso sobre el que llamaremos la atención en las páginas que siguen, ya que la formación de colonias populares, fraccionamientos del gobierno, unidades habitacionales de diferente tipo, en especial residenciales, para clases medias-altas, tiene su origen en transformaciones estructurales que se relacionan con la expansión de la Zona Metropolitana del Distrito Federal durante el siglo XX.

Anteriormente hemos comentado del creciente interés de Porfirio Díaz por Xochimilco, dirigido principalmente al recurso hidráulico, que comenzó a explotarse intensivamente a través de una canalización que llegaba hasta el centro mismo de la ciudad. Otro de los intereses del mandatario tenía que ver con el ecosistema de Xochimilco, un paisaje idílico cercano a la ciudad que podía ser disfrutado por personas ajenas al mismo, ávidas de una vía de escape a la gran ciudad. El turismo fue entrando poco a poco en la vida cotidiana de Xochimilco hasta la situación que encontramos hoy, donde ir a la delegación a dar un paseo en canoa, "trajinera", tal como se denomina allí, es casi obligado para los visitantes a la ciudad, ya sean nacionales o extranjeros. Existen tres embarcaderos funcionando ahora mismo, desde los cuales se realizan estos paseos. Éstos están situados en el denominado como centro de Xochimilco que, según Hernández, ha sido el lugar privilegiado en que se han llevado a cabo todo tipo de reformas y mejoras del suelo:

Este poblado logró capitalizar para sí la importancia que adquirió la municipalidad y la posterior delegación para la vida del Distrito Federal desde principios del siglo XX por el uso de sus aguas en el abastecimiento de los requerimientos del vital líquido, así como de la importancia turística que adquirieron sus canales (2005:91).

Tal como explica Francisca Lima, cada colonia y pueblo tiene su propio centro, con la iglesia y las tiendas de abastecimiento, pero "ir al centro" de Xochimilco

implica todo un ritual que se lleva a cabo a menudo para surtirse de diferentes bienes, entre los cuales también se encuentra el ocio:

Para los habitantes de pueblos como San Gregorio, Santa Cruz, San Luís, San Andrés, etc (aunque tienen su propio centro) ir al "centro" de Xochimilco, significa ir a la ciudad. Implica prepararse (vestirse de una manera, utilizar prendas especiales), tomar actitudes diferentes, y tomar un tiempo que se "roba" a las actividades cotidianas. Significa –aún cuando exista una cercanía física- incursionar en un tiempo-espacio distinto (2005: 123).

Algo que me costó entender cuando realizaba las entrevistas a mis participantes en Xochimilco era que cuando les preguntaba si solían ir al centro (yo me refería al centro del Distrito Federal, la plaza del Zócalo, donde se encuentra la catedral de la ciudad), siempre me respondían que iban bastante a menudo. Teniendo en cuenta que hablamos de menores de edad y de que el coste económico para llegar hasta allí sobrepasa en muchos casos lo que ellos pueden gastar, me costaba entender cómo podían ir de manera frecuente. Estuve en este error hasta que comprendí que ellos no se referían al mismo centro que yo. Cuando les hablaba de "centro", ellos estaban pensando en el de Xochimilco, donde se encuentra el mercado, la iglesia, gran parte de los entretenimientos, además los centros educativos a los que algunos de ellos acuden. Para muchos de ellos, que viven en barrios o pueblos de la delegación, "el centro" es este, y al que yo me refería, acostumbrada a frecuentarlo y a moverme por toda la ciudad sin un punto de referencia concreto, quedaba bastante lejos, incluso alguno de ellos no había estado nunca. Hay que decir aquí que para llegar al centro del DF, desde donde ellos viven, podría suponer un viaje de más de dos horas, en el que tendrían que tomar dos o más transportes diferentes. El hecho de que para mí fuera obvio que al preguntar por el "centro" me estaba refiriendo al del Distrito Federal tiene que ver con la adhesión de Xochimilco a la mancha urbana, por lo que yo veía totalmente normal el hecho de pensar la ciudad de manera global. Para mí, como extraña a este espacio, llegar a Xochimilco sólo suponía coger el transporte público y llegar, sin ser

totalmente consciente de que me estaba adentrando en un universo diferente. Eso sí, una vez conoces algo de su pasado y observas a tu alrededor, te das cuenta de las particularidades, aunque fue poco el tiempo que estuve allí para ser consciente de ellas realmente.

Una de las consecuencias más obvias de la urbanización de México Distrito Federal es el crecimiento de la población. Veamos cuál ha sido el proceso de crecimiento en Xochimilco durante el siglo XX, en sus diferentes décadas:

Año	Hombres	Mujeres	Total
1921	11.009	11.018	22.027
1930	13.805	13.907	27.712
1940	16.478	16.835	33.313
1950	23.265	23.817	47.082
1960	34.967	35.414	70.381
1970	58.724	57.769	116.493
1980	106.465	111.016	217.481
1990	133.679	137.472	271.151
1995	163.572	168.742	332.314
2000	181.872	187.915	369.787

Fuente: Barbosa, 2005:168.

Como vemos en este cuadro, el crecimiento de Xochimilco durante el siglo XX ha sido muy elevado, sobre todo entre los años 70 y 80, cuando aumenta casi en un 100%. Hay que tener en cuenta que la industrialización no llega a su culminación en México hasta bien entrado el siglo XX, por lo que la urbanización y la modernización son tardías. Esto ha provocado que durante el siglo XX, y de manera más aguda en la segunda mitad, se hayan dado los mayores cambios poblacionales en el país, concentrándose las personas en las ciudades, con los movimientos migratorios del campo a la ciudad que esto lleva asociado. El gran crecimiento de México Distrito Federal se dio en estos años, y la población recién llegada tuvo que reubicarse en diferentes lugares, entre ellos Xochimilco. Gran

parte de ésta provenía de diferentes lugares del Estado de México, aledaño a la ciudad, aunque también de otros estados. Igualmente, poblaciones que ya no querían vivir en el mismo centro de la ciudad, ya que habían visto mermada su calidad de vida por la inseguridad, el aumento de la población y otros factores asociados. De esta manera, a Xochimilco llegaron poblaciones “extrañas” al territorio que tuvieron que convivir con otras que llevaban asentadas en este territorio por siglos. Según diversos autores, este hecho hizo que se reforzara la identidad xochimilca, en contraposición a los otros.

Existe la figura del “avecindado”, según terminología de los “naturales” del lugar, que es aquel que ha venido a vivir a Xochimilco y se ha instalado en los llamados fraccionamientos y colonias, creados a partir del crecimiento, paulatino y moderado a principios de siglo, explosivo a partir de 1950. Hay que tener en cuenta que anteriormente este territorio había estado poblado por personas naturales del lugar, cuyas familias habían vivido en Xochimilco durante generaciones. Una de las consecuencias más significativas de la adhesión forzada de Xochimilco a la gran ciudad es este crecimiento de la población y la transformación de sus fronteras, lo que provoca que, para un extraño en el territorio como yo, la delegación pueda verse como un continuum de la gran ciudad. Como hemos visto en el apartado anterior, a partir de la década de 1920 comenzaron a construirse nuevas rutas de transporte que permitieran un mayor flujo de personas y mercancías, ya que hasta ese momento las segundas se transportaban esencialmente a través del Canal de la Viga, que comenzó a desecarse en torno a los años 30, hasta que fue cubierto por el cemento. Este aumento paulatino de los medios de transporte vino causado por las mayores necesidades de comunicación del DF con sus municipios aledaños, ya convertidos en algunos casos en delegaciones. Estos trayectos eran necesarios tanto para los avecindados que trabajan en el distrito y que habían venido a vivir a Xochimilco, como los naturales dedicados a la agricultura que, ante la escasez del agua y las sequías, se ven forzados a diversificar su labor profesional buscando trabajo fuera de la Xochimilco. Es por ello que el paisaje se ha transformado de tal

manera en los últimos 100 años, transformaciones que antes se daban de manera mucho más lenta y escalonada.

Como hemos dicho, la llegada de población ajena al territorio cambió en gran medida tanto el paisaje físico, como el social. Ya en la primera década del siglo XX, frente a las incipientes desecaciones de los lagos provocaron que muchas tierras dedicadas anteriormente al cultivo fueran vendidas o abandonadas. En muchas de estas tierras se produjeron asentamientos ilegales y ocupaciones irregulares, sin las condiciones mínimas de habitabilidad y de provisión de recursos como agua corriente o recogida de basuras. El sector privado ocupó igualmente estos terrenos para construir fraccionamientos y colonias, aunque tuvieron que lidiar con la resistencia de los colonos que querían defender sus territorios o recibir un precio justo por ellos. Pero la presión de la población fue demasiado fuerte y no pudo pararse la incipiente conurbación de Xochimilco, cosa que ha pasado igualmente en casi la totalidad de la Ciudad de México. Como apunta Barbosa, en 1955 el Instituto Nacional de la Vivienda estimaba que el 30% del área de la Ciudad de México correspondía a la urbanización ilegal (2005: 179)

Es en esta primera mitad del siglo XX que Xochimilco estará reajustando y reequilibrando su relación con la ciudad, siendo todavía una parte separada de ella, y entendida como lugar idílico, de paseo, sobre todo para los habitantes del Distrito Federal y el Estado de México. Como explica Barbosa, en este periodo se dio una contradicción, entre la idea de un Xochimilco en el que se simboliza la recuperación de lo campesino y se ensalzan los valores revolucionarios, y un Xochimilco en el que realmente se están agotando las fuentes naturales de agua, lo que llevó a la sequía y al abandono de las tierras, ocupadas inmediatamente por los urbanizadores privados y las poblaciones migrantes, de manera legal o ilegal (2005: 181)

Este es un fenómeno demasiado complejo como para analizarlo aquí, lo que nos interesa es apuntar que a día de hoy es un problema que sigue presente ya que las políticas públicas del Gobierno Federal no son lo suficientemente efectivas como para poner solución a este tipo de problemas, poniendo mayor

énfasis en unas que otras zonas de la ciudad, y ejerciendo así un poder injusto que segrega determinadas poblaciones. En Xochimilco se han asentado “avecindados” tanto en complejos residenciales dirigidos a clases medias-altas, cerca de las grandes vías de comunicación con el DF, como en urbanizaciones mucho más humildes, con una planificación deficiente y una inexistente provisión de servicios mínimos. Pero será en la segunda mitad del siglo XX cuando se produzca la explosión del crecimiento poblacional, relacionada con fenómenos económicos estructurales propios de la globalización y de los cambios a nivel social y cultural que esto comporta¹⁰⁵.

9.3. Diferentes maneras de entender la identidad en Xochimilco

Aunque casi todos los participantes en la investigación habían nacido en Xochimilco, pocos de ellos tenían una ascendencia que procediera en su totalidad de la delegación. Sus padres o los padres de sus padres emigraron durante la segunda mitad del siglo XX a la capital de la república insertos en los flujos de éxodo campo-ciudad que como hemos visto se dieron ampliamente en aquella época. Cuando les preguntaba qué pensaban de Xochimilco normalmente me encontraba con que no tenían una opinión definida o, más bien, no tenían un discurso establecido sobre la delegación. Si ya es complicado obtener una respuesta clara de un adulto a la pregunta, “¿qué le parece el lugar donde vive?”, en mi propia experiencia preguntársela a un niño te aboca a no obtener nada en claro. Fue sobre todo a partir de la observación que descubrí como viven el espacio, a través de los paseos fotográficos. Esta información, contrastada con las entrevistas y los datos que tenía sobre cada informante me llevaron a analizar cómo el lugar donde viven determina claramente su forma de vivir, ya sea en una colonia, en una zona agrícola o en un pueblo. Vivir lejos o cerca del centro (que era el lugar en que me encontraba con ellos cada semana) ya es una referencia para ellos, ya que se desplazan habitualmente para realizar actividades cotidianas como ir a la escuela, comprar productos de todo tipo,

¹⁰⁵ Para un análisis en profundidad del proceso de urbanización de la Zona Metropolitana del Distrito Federal y las diferentes maneras de habitar el espacio consultar el libro de Giglia, Ángela y Duhau, Emilio (2008)

vender con sus familias en los puestos o simplemente pasear y jugar con sus amigos. El ocio está asociado igualmente a este espacio de la ciudad, donde se encuentran la mayor parte de servicios de la delegación. Aquí se encuentra La Deportiva, que fue el primer lugar al que quisieron ir cuando nos conocimos. Es un amplio terreno en el que hay instalaciones deportivas de construcción bastante reciente, pero que además cuenta con una gran zona verde, con columpios y campos de fútbol en los que entrenan diversos equipos locales. Para muchos de ellos el llegar hasta aquí supone un largo desplazamiento, pero igualmente es un lugar de referencia que todos conocen y al cual van en ocasiones puntuales. Otro aspecto que surgía muy a menudo era la religión, y las festividades asociadas a ella, ya fuera a santos o festividades locales¹⁰⁶ o a otras referentes a eventos de toda la República, como el día de la Virgen de la Guadalupe. Tenemos que recordar aquí que el centro sagrado más concurrido y con una simbología mayor es la Iglesia de San Bernardino, situada en pleno centro. También festividades de otra índole, aunque se celebran en otros barrios, tienen su mayor afluencia en la zona centro de Xochimilco. Algunas de estas festividades son la celebración del Grito, el 15 de septiembre, en referencia a la Independencia de México, o el Día de Muertos, que actualmente se superpone con la incorporación de rasgos de la cultura norteamericana de la festividad de Halloween. Estas fueron festividades que pude vivir de cerca cuando estuve haciendo trabajo de campo y muchas de las fotos hacen referencia a ellas, ya que forman parte de su identidad, definida en parte por rasgos culturales colectivos y que hacen referencia al territorio en el que se vive. En el caso de Xochimilco, como hemos visto en las páginas anteriores, se superponen diferentes realidades históricas, demográficas y políticas que necesitan de un acercamiento mucho más profundo para ser entendidas. La identidad ha sido quizá el tema más estudiado, o por lo menos la bibliografía a la que he tenido acceso está referida mayormente a este tema. Ciertamente que en muchas ocasiones es una cuestión transversal, que tiene que ver con procesos de urbanización y las consecuencias

¹⁰⁶ Como festividad religiosa, la veneración del Niño pa, una talla de madera de un niño Jesús que data de época colonial, es quizá la más extendida por territorio xochimilca y se reproduce año tras año a través de las mayordomías, que pasan de familia a familia, lo que les hace adquirir un estatus social elevado entre el resto de los conciudadanos.

que conlleva, como el desastre ecológico, quizá el tema más importante cuando hablamos de la actual delegación de Xochimilco. Es por ello que no puede pasarse por alto el contexto paisajístico relacionado con los recursos naturales que han marcado todas las etapas históricas de este territorio, desde sus primeros asentamientos hasta la actualidad.

El estudio más profundo al que he tenido acceso sobre el tema de la identidad en Xochimilco es el que coordina María Ana Portal (2001) y que se refiere también a otra delegación aledaña a Xochimilco, Tlalpan, con rasgos que pueden compararse con ésta en cuanto a su situación periférica y su anexión conflictiva a la ciudad. En este estudio los diferentes autores exploran aspectos de la identidad xochimilca, poniendo el acento en el apego y el arraigo socio-territorial de aquellos que viven aquí, que presentan rasgos característicos según el origen, ya sean naturales o avecindados, como hemos tratado antes en el capítulo de Barbosa (2005), también muy útil para entender este hecho.

Como hemos visto, el análisis histórico es imprescindible para entender el Xochimilco de hoy en día. Pero no debe cometerse el error de entender la delegación solamente desde su pasado rural y determinarla de este modo en un espacio inamovible que lo etiqueta y categoriza. El Xochimilco de hoy en día se entiende en parte desde conceptos como sincretismo o hibridación, que hacen referencia a realidades complejas que se comprenden tanto desde el terreno, como a partir de análisis a nivel macro a través de los que entender procesos que afectan a las poblaciones que no detentan el poder para decidir por sí mismas. Estos procesos son más agudos en las ciudades, donde las desigualdades se expresan de manera más explícita aunque, al mismo tiempo, y de manera contradictoria, son mucho más difíciles de analizar, por la cantidad de actores que forman parte de las realidades estudiadas y la inexistencia de patrones o tipos ideales que permitan un acercamiento teórico definitivo.

En el caso de la identidad xochimilca actual los autores citados han establecido esta separación entre naturales y avecindados, a la que se une la figura del ajeno, de aquel que está de paso por Xochimilco, ya sea turista, comprador o vendedor, que forma igualmente parte del paisaje social del

territorio. Lo que se busca es analizar cómo se expresa la identidad en uno y otro grupo, analizando las diferencias que existen entre ellos en referencia al arraigo y el apego con respecto al territorio (esto, en el caso del estudio de Portal, 2001)

En cuanto a los naturales el análisis surge de las realidades compartidas en relación a las prácticas y productos culturales y a las cosmovisiones y creencias que concilian un pasado y un presente, ya que son supervivencias que se mantienen hoy en día y que se adaptan a una realidad determinada, que como hemos señalado, es compleja y conflictiva (Portal, 2001).

En cuanto a los avecindados, su inclusión en el día a día de Xochimilco tiene que ver con diferentes procesos que han producido esta situación actual en el territorio. Los más significativos, a manera de recapitulación: los movimientos migratorios que incrementan la población de las ciudades en detrimento del campo, la presencia del capital inmobiliario y sus intereses particulares con los que extraen el mayor beneficio posible en sus transacciones, en muchas ocasiones fraudulentas, y el consecuente deterioro de la zona agrícola y natural, que constituye la base sobre la que se asientan muchas de las prácticas culturales de la población de Xochimilco.

En cuanto a los ajenos, como hemos visto, suelen llegar atraídos por una parte por el comercio, ya que como hemos visto la zona se ha caracterizado tradicionalmente por la compra venta de todo tipo de productos (sobre todo agrícolas), y por otra por el turismo, ya que a partir del siglo XIX comenzó a verse como una zona ideal para descansar, cercana a la ciudad.

Como hemos visto anteriormente, la adhesión identitaria de los participantes en el proyecto que hemos llevado a cabo no era una cuestión que pudiera obviarse a través de sus palabras, pero la identidad territorial estaba presente cuando paseábamos con nuestras cámaras en la mano por la delegación, o cuando hablábamos de los lugares en que viven, del uso que hacen del centro, de sus itinerarios cotidianos. Ir a visitar la familia, ir a comprar unos zapatos al mercado, ir a ayudar en el puesto, ir a la escuela y muchas otras actividades se

circunscriben al territorio de Xochimilco, por lo que lo viven a través de una pertenencia territorial que no puede preverse cómo se desarrollará en el futuro, pero que muestra un dato interesante en comparación con el uso que puede hacer alguien como yo, una persona ajena y temporalmente en la ciudad, que se mueve entre diferentes espacios de la ciudad sin pertenecer realmente a uno en concreto, por lo que no llega a establecer unos itinerarios que determinan su día a día.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

"TU MIRA LA FOTO, PERO NO SE LA ENSEÑES A NADIE" ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA FOTOGRÁFICA, LOS DISCURSOS
Y LAS REPRESENTACIONES DE NIÑOS Y ADOLESCENTES EN EL CONTEXTO DE TALLERES DE FOTOGRAFÍA PARTICIPATIVA.
DOS ESTUDIOS DE CASO.

Paula González Granados

DL:T. 1720-2011

CAPÍTULO X. Ednica IAP.

2.4. El marco de referencia

Ednica es una Institución de Asistencia Privada (IAP) que se consolida en 1990 y cuenta actualmente con tres sedes en México Distrito Federal (la primera de ellas comenzó a funcionar en el 2001), ubicadas en diferentes delegaciones de la ciudad. Anteriormente habían trabajado en otras zonas, como Observatorio e Indios Verdes, en las que actualmente existen fundaciones independientes que se han creado a partir de la intervención de Ednica en la zona¹⁰⁷.

El día a día de esta institución se centra en atender de manera directa a niños, niñas y jóvenes en situación de calle¹⁰⁸ y trabajadores, o en riesgo de vivir en la calle, al igual que con sus familias y redes sociales de la comunidad en que actúan. Su trabajo se realiza desde una visión comunitaria y aboga por la consecución de los Derechos Humanos. La misión principal que se plantea es *"Fortalecer las capacidades de la niñez, adolescencia y juventud en situación de calle para construir alternativas de vida no callejera con base en los derechos humanos"*.¹⁰⁹

En base a esta misión, se estructuran los siguientes objetivos:

- Fortalecer las competencias intelectuales y emocionales para el ejercicio del Derecho a la Educación y el desarrollo personal y social.
- Consolidar hábitos de salud e impulsar el ejercicio del derecho a la salud.
- Promover relaciones familiares y sociales equitativas.

¹⁰⁷ Estos centros son: Fundación San Felipe de Jesús, I.A.P, en Observatorio, y Niños y jóvenes de Indios Verdes, A.C.

¹⁰⁸ En esta categoría se englobaría por una parte a los niños, niñas y jóvenes que viven permanentemente en la calle y han roto sus relaciones con el grupo familiar, como aquellos que desarrollan una actividad laboral en la calle pero mantienen relación con su familia y viven con uno o más miembros de ésta.

¹⁰⁹ La información para realizar este capítulo ha sido extraída de varias fuentes: un documento interno de la institución, las entrevistas con dos de los profesionales y la información de la página web: www.ednica.org.mx y, por supuesto, de los datos etnográficos adquiridos durante el trabajo de campo en uno de sus centros.

- Fomentar la construcción de ciudadanía.
- Posicionar a la institución y sensibilizar a actores clave de la sociedad para contribuir al bienestar de la niñez, adolescencia y juventud en situación de calle.
- Incidir en las políticas públicas vinculadas a la misión.

Para llevar a cabo estos objetivos la intervención se distribuye en cuatro programas con objetivos concretos en cada uno de ellos:

- Programa de Niñez y Juventud vinculada a la vida en Calle y en Riesgo de vivir en calle: impulsar el desarrollo de habilidades psicosociales para reducir el daño asociado a la vida en calle, revertir los efectos de la vinculación de niños y niñas con la calle, y promover la canalización a espacios no callejeros.
- Programa de Niñez en Riesgo y Trabajadora: fortalecer el desarrollo de habilidades y competencias de las niñas y niños que trabajan en calle o viven riesgos asociados al trabajo infantil.
- Programa de Familias: fortalecer la participación de los núcleos familiares en los procesos de contención y desarraigo callejero mediante la reconstrucción de esquemas y dinámicas familiares equitativos.
- Programa de Red Social: impulsar, entre los miembros de la comunidad, cambios de percepción y de actitudes hacia los niños, niñas y jóvenes de su comunidad, para la resignificación de sus relaciones con la infancia

Desde Ednica se trabaja con el convencimiento de que el trabajo comunitario es la única solución para solucionar los problemas sociales de la infancia en el entorno urbano, ya que las autoridades políticas, aquellas que deberían responsabilizarse, no responden a los requerimientos de su población y no velan por el cumplimiento de los Derechos Humanos. Para la institución se trata de un hecho de responsabilidad social el trabajar en conjunto con el tejido social para mejorar la situación de estas personas, que son vistas como sujetos sociales de pleno derecho, no como "objetos de protección" que no pueden valerse por sí

mismos. Basando parte de su metodología en las teorías de la resiliencia¹¹⁰ se trabaja con el convencimiento de que estas personas, que viven dificultades en su día a día y las superan, pueden generar por sí mismas el cambio, y la función de la institución es ejercer como apoyo en ese camino hacia la mejora de su situación.

La estrategia de esta institución es el centro de día, ubicado como hemos dicho en tres barrios diferentes, donde las personas que hacen uso de él encuentran un espacio seguro en el que poder desarrollarse y trabajar diferentes habilidades que no han podido potenciarse por diferentes causas, entre las que principalmente se encuentran dos: la pobreza y la vulneración de los Derechos Humanos que, obviamente, están intrínsecamente unidas.

Desde la institución detectan una serie de riesgos asociados a los niños que viven en la calle, o que mantienen una estrecha relación en ella, por ejemplo, mediante el trabajo (venta ambulante, limpieza de parabrisas, cuidado de coches, espectáculos en los pasos de cebra...). Al tratarse de un fenómeno multifactorial, estos riesgos han sido clasificados en diferentes ámbitos de la vida del niño o la niña. Son los siguientes:

– En el ámbito escolar: bajo índice de aprovechamiento, ausentismo, deserción y expulsión. Según un documento interno de la institución, el 69.9% de las razones del abandono y deserción escolar tienen que ver con la inadecuación del modelo educativo a la realidad trabajadora del infante. El 71.6% de los niños que trabajan y estudian llevan una doble jornada (la laboral y la escolar) que integra casi 12 horas diarias.

Ese tipo de jornadas favorece el no cumplimiento en las tareas escolares, la falta de hábitos de estudio a lo cual se añade el bajo capital cultural de las

¹¹⁰ La resiliencia es entendida como la capacidad para adaptarse a situaciones adversas. Tal como la delimita Gustavo Pérez Carreón, *"la resiliencia en niños, niñas y adolescentes no consiste en una habilidad interna, sino en un proceso de adaptación sustentado por factores protectores interdependientes en los sistema ecológicos de desarrollo, influenciado por las prácticas culturales del entorno y la etapa específica del desarrollo en el momento en que se presenta la adversidad"* (2009: 35)

familias y la falta de herramientas eficaces por parte del personal docente para atender en forma individual a estos niños.

- En el ámbito de la salud: cuando el trabajo infantil se liga al comercio informal¹¹¹ y al contexto callejero se presentan los riesgos inherentes a tal ámbito: infecciones gastrointestinales y respiratorias, también los riesgos asociados a accidentes de tráfico y, en algunos casos, la desnutrición por condiciones de pobreza extrema, o el limitado desarrollo físico en función de cargas físicas excesivas a causa del trabajo. Aunque los niños y niñas no trabajen todavía, ven su condición física afectada por la baja calidad nutritiva de la alimentación de las familias, las condiciones de las viviendas y la dificultad para acceder a servicios de salud de calidad, entre otros factores.

- En el ámbito familiar: los niños y niñas que se atienden en Ednica son integrantes de familias diversas (uniparentales, nucleares, reconfiguradas, extensas). Se presentan situaciones de violencia entre sus integrantes, particularmente hacia las mujeres y la niñez. Igualmente, en un alto porcentaje existe consumo de sustancias adictivas, particularmente alcohol. Lo anterior propicia la percepción de normalización en el consumo por parte de niños y niñas.

Es importante el dato que se refiere a la formación escolar de los progenitores, seleccionado del documento interno de Ednica:

Cuando el jefe del hogar carece de instrucción escolar, la tasa de trabajo infantil en las familias asciende a 28%; si tiene entre uno y cinco años de educación primaria, la tasa baja a 23.8%; si concluyó la misma, a 16.6% y si tiene estudios posteriores a la primaria, a 9.5%.

¹¹¹ Aquí es importante establecer una serie de diferencias en torno a los diferentes tipos de comercio. Aquí se denomina como "comercio informal", lo que en otras teorías encontramos denominado como "sumergido": "un trabajador *integrado* es aquel que realiza una actividad laboral estando regularizados tanto el trabajador como la actividad. Un trabajador *sumergido* es el que realiza una actividad regularizada sin estarlo él mismo. Un trabajador *marginal* es aquel que ni la actividad ni él mismo están regularizados. Un trabajador *ilegal* es aquel que realiza una actividad prohibida normativamente" (San Román, 2002: 18)

- En el ámbito comunitario: Según el “Estudio de niñas, niños y jóvenes trabajadores en el DF”, del DIF¹¹²-DF, 1999, algunos de los riesgos asociados al trabajo en calle están vinculados, en mayor parte, con el maltrato de la gente presente en esos espacios que puede llegar a que los niños y niñas sean expulsados del lugar. En menor medida y sin embargo con una importancia relevante, cabe mencionar los riesgos asociados a la misma calle y el tráfico vehicular que pueden producir accidentes y atropellamientos. Hace falta recordar los riesgos presentes en los espacios callejeros de las comunidades en las cuales trabaja Ednica que son las adicciones a sustancias psicoactivas, así como el abuso o acoso sexual por la situación de vulnerabilidad de los niños y niñas en esos espacios.

Estos son algunos de los riesgos asociados al trabajo y/o la vida en la calle, pero como hemos dicho, desde la institución se busca potenciar aquellos elementos positivos que hacen que estos niños y niñas sobrevivan cada día a condiciones adversas que tienen que ver con la pobreza y la marginalidad. No se condena directamente el trabajo infantil, ya que en muchas ocasiones, la mayoría, las familias no tienen suficientes ingresos para contratar personal externo al grupo y tienen que hacer que sus hijos les ayuden. Es más, estos niños y niñas ven el trabajo más bien como un apoyo, y desde la institución se les ayuda a que vean que igualmente tienen derechos como trabajadores, y que es su obligación conocerlos y defenderlos. El hecho de etiquetarlos como “niños marginales” hace que se vuelva a esa concepción del niño como objeto de caridad, y no como sujeto de pleno derecho. Por ello, en la institución se abren planes individuales para cada uno de los niños, con la finalidad de estudiar cada caso y ver en qué situación se encuentra éste y su familia y a partir de ahí planificar, conjuntamente con ellos, acciones destinadas a mejorar su calidad de vida.

Como hemos dicho, Ednica cuenta con tres centros de día: colonia Morelos (delegación Venustiano Carranza) que abre su centro en 2001, colonia Ajusco

¹¹² Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia, que forma parte del sistema gubernamental que gestiona la asistencia social en la República de México.

(delegación Coyoacán) que comenzó a trabajar en 2003 y el barrio de San Antonio (delegación de Xochimilco), operativo desde el año 2008. Como hemos visto, mi actividad en esta institución se desarrolló en la delegación Xochimilco, aunque pude visitar las otras dos sedes y realizar un taller de un día allí. En el siguiente apartado trataré con más detalle sobre este centro. Cada uno de ellos cuenta con un equipo de trabajadores que se distribuye en los cuatro programas que he nombrado anteriormente y que trabajan en red para elaborar los proyectos y pactar actividades conjuntas. Cada colonia tiene sus características propias, y a ello se adapta la institución para dar una respuesta efectiva a las problemáticas que se presentan.

En el caso de la colonia Morelos, situada en pleno centro histórico de México Distrito Federal, encontramos una comunidad urbana formada por unas veintinueve mil personas, caracterizada por el comercio ambulante y la afluencia de población flotante que esto conlleva. Es, además, conocida por la venta de productos adquiridos de manera fraudulenta, por el comercio de discos y películas piratas y por la práctica del tráfico de drogas, mayoritariamente el narcomenudeo. Este clima de ilegalidad redunda fuertemente en la comunidad, creando un sentimiento de inseguridad constante, contando además con la desconfianza hacia la policía y cuerpos del Estado, que son en general rechazados en sus calles. Aquí se presentan casos de marginalidad muy acusados en niños, niñas y jóvenes, llegando muchos de ellos a desvincularse totalmente del núcleo familiar y vivir permanentemente en la calle, con lo que su situación se problematiza día a día. Presentan adicciones a diferentes sustancias químicas y problemas de salud que tienen que ver con las duras condiciones de vida. Es en este centro, con diferencia, donde acuden un mayor número de jóvenes en situación de calle, a diferencia de los otros centros, donde este fenómeno se presenta, pero en menor medida.

En la colonia Ajusco se encuentra, desde el 2003, el denominado Centro Educativo por la Infancia, en el que la actividad se dirige a niños y niñas en situación de pobreza y sus familias, que generalmente viven con su grupo de pertenencia y presentan problemáticas asociadas a la pobreza, la falta de

expectativas de futuro, la precariedad laboral. Mantienen también contacto con niños y niñas que trabajan en las inmediaciones de los metros o en los pasos de cebra, pero no se encuentran en el radio más cercano al centro. Esta colonia está situada al sur de la ciudad y, al igual que pasa con Xochimilco, sufrió un crecimiento acelerado de la población durante la segunda mitad del siglo XX sin una preparación previa del territorio, por lo que encontramos asentamientos ilegales desprovistos desde su instalación de los servicios públicos mínimos y fuertes conflictos por la tenencia de las tierras.

En cada una de estas sedes existe un equipo formado por un coordinador y los educadores que trabajan con diferentes grupos, según edades. Éstas varían según la sede, pero cuando hablamos de población que acude cotidianamente se está cubriendo un rango de edad entre los tres-cuatro y los dieciséis años, mientras que la población de calle varía y puede llegar hasta los treinta. Como toda institución no gubernamental, el desarrollo de las actividades también depende de las ayudas recibidas, tanto del ámbito público como privado y en formato monetario, en especies o en voluntarios (generalmente extranjeros) y prestadores de servicio social. Estos procesos se dirigen desde el programa de comunicación y de búsqueda de financiamiento, centralizado en la sede Ajusco. Como suele pasar, la situación económica de este tipo de organizaciones es precaria en referencia a la obtención de ayudas y al pago de estas. En el momento en que estuve trabajando en esta institución los trabajadores habían dejado de cobrar su salario hasta fecha indefinida por la denegación de una ayuda económica previamente concedida y proveniente de la administración pública. Continuaban su trabajo por el compromiso adquirido, pero es difícil en ocasiones salir adelante con ese grado de precariedad a nivel de recursos sobre todo teniendo en cuenta que se están realizando en muchas ocasiones tareas que deberían asumir los poderes públicos democráticamente elegidos.

2.5. Centro Comunitario Ednica-Xochimilco

Este centro ha sido el último en funcionar de los tres que conforman la red de Ednica. Se comenzó a trabajar en la zona en el 2007, posteriormente a un diagnóstico elaborado en la fundación para detectar aquellas zonas con mayor número de población infantil y juvenil trabajadora en México DF, viviendo en la calle, o con riesgos asociados a alguna de las dos, como los que hemos nombrado anteriormente. En este año se realizó un trabajo de detección de grupos en los mercados y las calles, y de trabajo previo en esos mismos lugares. En julio de 2008 se abre finalmente el centro y comienzan sus actividades.

La plantilla cuenta actualmente con cuatro profesionales que trabajan en los diferentes programas mencionados anteriormente, con diferentes rangos de edad. En referencia las cifras, durante el 2009 se trabajó con el siguiente número de personas dependiendo de los programas:

- Programa de calle: 2 personas de 5 a 17 años y 9 personas de 18 a 25.
- Programa del Niño en Riesgo y trabajador: 79 personas de 5 a 17 años (Centro de día), 114 personas de 5 a 17 años (Escuelas públicas) y 16 personas de 5 a 17 años (Ludoteca móvil)¹¹³
- Programa familias: 3 personas de 18ª 25 años y 25 personas de 25 años o más.
- Programa Red Social: 19 personas de 25 años o más

De esta manera, setenta y nueve niños y niñas entre los cuatro y los dieciséis años acuden a este centro de manera cotidiana, ya que es el Programa del Niño en Riesgo y Trabajador el que se realiza in situ en el centro. Muchos de ellos son miembros de una misma familia, nuclear o extensa. Existen dos turnos, mañana y tarde, dependiendo del horario escolar que hagan ya que, como hemos dicho, a este centro acuden en el tiempo libre que les queda de la escuela. Este centro

¹¹³ La Ludoteca móvil está pensada para trabajar directamente con los niños trabajadores, en pasos de cebrá y en la venta informal en la calle. El trabajo en Escuelas está dentro del Programa del niño en riesgo o trabajador y se realiza en los mismos centros escolares.

está abierto desde las 9 de la mañana hasta las 19 de la tarde, y en él participan tanto los niños y niñas, como sus familias, predominantemente las madres.

Como vimos anteriormente, el aumento de la mancha urbana de México DF ha desembocado, entre otras cosas, en un increíble aumento de la población y el consecuente cambio en el estilo de vida de sus pobladores, hasta ese momento dedicados predominantemente a la agricultura. Como veíamos en datos referentes a la población activa, actualmente en Xochimilco más de un 30% de la población está dedicada al comercio, y en ello están también implicados los hijos e hijas de estas familias. Golosinas, discos y películas falsos, frutas y verduras, ropa...son algunos de los artículos más vendidos y, en el caso de los participantes en Ednica, predomina claramente el comercio sumergido, en el que el puesto ambulante es alquilado o se encuentra en situación de precariedad por la falta de un lugar fijo en la calle para trabajar. En la época en que estuve realizando trabajo de campo, se desalojaron todos los puestos que se sitúan alrededor del mercado central, con la consecuente pérdida de ingresos de las familias que trabajan en ellos. Varios de los niños y niñas que asistían al taller pudieron contarme sobre este hecho, ya que sus familias se enfrentaron a la policía ante la destrucción de su sustento de vida. Esta precariedad constante conlleva riesgos en la vida del niño o niña, que tienen que ver con la falta de seguridad que desemboca en conflictos graves dentro del seno familiar. En general los niños y niñas que asisten a Ednica trabajan en el puesto ambulante en uno u otro momento; unos, puntualmente, por ejemplo los fines de semana. Otros de manera frecuente, lo que conlleva en algunos casos absentismo escolar y por ello retraso en el aprendizaje.

También se presentan graves problemas familiares, tal como comentaba la coordinadora del centro en una entrevista realizada:

Hay madres solteras, abandonadas por sus parejas. Hay otras que son familias...que son segundos matrimonios y también niños de otros papás, tenemos familias muy grandes. Hay violencia dentro de las familias, hay consumo de alcohol, es parte de la vida social. Los insultan mucho, los golpean mucho, las mamás no saben cómo

ponerles límites a sus hijos. Se ha trabajado con las mamás, son mujeres que tienen todo el deseo de cambiar la forma de vida de sus hijos pero no saben cómo, las absorbe la pobreza, hay mucha ignorancia, estudios muy básicos, analfabetas funcionales, embarazos muy tempranos. El hecho de que sean mamás sustitutas tan pequeñas (se refiere a las niñas que se encargan de sus hermanos pequeños) no quiere decir que vayan a retrasar su maternidad.

Se realizan también talleres para las familias, por parte de la responsable del programa dirigido a éstas. Uno de los últimos talleres realizados (al cual pude asistir en una de sus sesiones) trataba sobre la promoción de relaciones no violentas, y en él se reflexionaba los conflictos que se dan en el día a día, y las maneras alternativas de solucionarlos. La asistencia casi al completo era de las madres, incluso las abuelas, de los niños y niñas que acuden al centro.

En el caso del trabajo con niños y niñas, la educadora que trabaja con los más mayores me explicaba en una entrevista que tiene diversos objetivos:

Fomento de la lectura...organizo actividades. Busco mucho en cuestiones de autoconocimiento y autoestima, que se den cuenta del tiempo que pasan aquí. Busco como la reflexión en que ellos propongan lo que quieren aprender. Hay quién ya dice si quiere o no quiere y antes no decía nada. Hay quién hay más participativo, dependiendo del tiempo que lleven, o de cómo sean ellos.

La búsqueda de una participación activa por parte de los niños y niñas es un objetivo primordial en el trabajo de Ednica, en la línea de la visión de estas personas como sujetos de derecho que pueden decidir por sí mismos qué acciones son positivas para ellos. Por ello, existe constantemente un trabajo de escucha por parte de los educadores para detectar las principales necesidades y, a partir de ahí, las maneras de trabajar en el día a día.

En las dos entrevistas apareció una fuerte opinión crítica con respecto al sistema educativo mexicano que no está preparado para atender realidades

conflictivas como la de estos niños y niñas, y que más bien perpetúa situaciones de desigualdad. La relación con los centros educativos de los asistentes a Ednica debiera ser fluida, pero la realidad de este sistema está ligada a la corrupción y la falta de recursos que hacen de las escuelas lugares precarios en los que es difícil trabajar de manera efectiva con sus alumnos. En opinión de la educadora,

Nada positivo para hablar al respecto de la educación. No podría hablar de un buen nivel, ni siquiera un nivel medio. Pasamos la escuela no siendo constantes, perseverantes. No creo que la escuela nos prepare para nada, para la vida.

La coordinadora me ponía un ejemplo en referencia a una de las niñas que acude al centro que, a punto de entrar en la educación secundaria, apenas sabe leer ni escribir. Esto, según ella, se debe a la corrupción del sistema educativo, pero sobre todo de sus sindicatos, que no miran por la calidad de la educación sino por el enriquecimiento personal y las grandes cifras que abalen sus operaciones. Nombra, por ejemplo, la obligatoriedad de la educación secundaria en México, que se ha planeado y se ha jaleado, pero apenas se han destinado recursos para llevarla a cabo de manera efectiva. Por estas razones, el refuerzo escolar es necesario en las actividades de Ednica, ya que en muchas ocasiones tampoco se realiza dentro del seno familiar por la baja formación académica de los progenitores, en algunos casos. Según un documento interno del centro, a mayor formación educativa de los progenitores, menor es el riesgo de que los niños y niñas estén en la calle trabajando. Se busca, entonces, romper con este círculo vicioso en el que los hijos de personas que no han continuado sus estudios tampoco los continuarán, y así sucesivamente.

Para frenar de alguna manera esta dinámica algunos de los niños y niñas de Ednica reciben una beca personal cada mes, financiada por una organización privada de banqueros de México, que sirve para que no se vean en la necesidad de trabajar con sus familiares y puedan costearse los gastos asociados a sus necesidades: ropa, comida, material escolar. Esta dotación económica no es vista por los educadores como la solución a todos los problemas, pero sí como una ayuda para disminuir los riesgos asociados a la calle y continuar trabajando otros

aspectos que necesitan de mayor seguimiento como los conflictos familiares, las habilidades sociales, la autoestima, la reflexión, la participación.

Ednica-Xochimilco es un centro todavía joven que está buscando su espacio, aprendiendo a trabajar sobre el terreno, conformando una red social que le permita actuar de manera efectiva con las personas que acuden. Los mayores problemas de estas personas tienen que ver con la pobreza y la desigualdad, lo que les aboca a situaciones de marginalidad que sus hijos podrían perpetuar en un futuro. El mayor objetivo tiene que ver con romper esas dinámicas, desarrollar mecanismos de transformación social que permitan a estas personas realizarse y poder encontrar vías alternativas, si es que así lo desean.

CAPÍTULO XI. LA ENTRADA AL CAMPO.

11.1. De la UEC a Ednica, de la obligatoriedad al tiempo libre.

Como hemos visto en el apartado de contextualización, los dos centros en que he llevado a cabo el trabajo de campo, aunque con rasgos en común, son espacios en los que existe una diferencia sustancial. La UEC supone un recurso impuesto para las personas que acuden a él, ya que se trata de finalizar la escolarización obligatoria tras haber sido expulsados del instituto, mientras que en el caso de Ednica-Xochimilco las actividades se realizan en el tiempo libre, y los usuarios acuden en los momentos del día en que no están en la escuela.

Partiendo de lo que he explicado sobre el grupo informal de la UEC, aquí no puedo hablar del grupo de México a través de las dinámicas contraescolares, ya que efectivamente no les he observado en el ámbito educativo reglado y no he encontrado estos rasgos en las observaciones realizadas. El grupo que forman los participantes de Xochimilco es mucho más heterogéneo y pasan menos horas juntos que en la UEC. Hay que tener también en cuenta la distribución en relación al género, ya que en la UEC el grupo estaba formado en su totalidad por hombres, mientras que en Xochimilco la proporción era bastante igualitaria. Por ello, desde el principio de esta descripción etnográfica debe tenerse en cuenta que el grupo con el que trabajé en Ednica no está conformado por personas que comparten aula en la escuela, sino que lo hacen en un espacio como es el centro de tiempo libre en el que se establecen vínculos diferentes, tanto con sus iguales como con los educadores. Por ello no realizaré un análisis del grupo tal como hice con el estudio de la UEC, en el que me basé en las dinámicas del grupo informal, sino que explicaré brevemente cuáles son los puntos en que ambos centros coinciden, y en cuáles se diferencian, para pasar a explicar el lugar que ocupé en esa estructura, como voluntaria con un proyecto concreto y una perspectiva general, como hice en el caso de Ponent, acerca de las expectativas de futuro desde su propio punto de vista. Porque, aunque no se trate de un grupo como el de la UEC, si conforma otro tipo de grupo, pues comparte unas experiencias comunes. Como vimos en la contextualización, los chicos y chicas de

este centro tienen padres o familiares cercanos que se dedican a la venta ambulante, con la que están directamente relacionados ya que invierten unas horas en este trabajo, además de situarse en una misma franja de edad y por ello compartir, entre otros, espacios como la escuela, lugar de relaciones muy significativas a las que hacen alusión en sus discursos y fotografías.

También durante estas páginas trataré acerca de las relaciones que se establecían entre chicos y chicas en torno a la cámara de fotos y las actitudes dependiendo de la edad del participante, en un intento de comprender las interacciones entre los participantes dentro del grupo y teniendo en cuenta que el grupo de la UEC estaba totalmente formado por chicos y por ello no observé este tipo de cuestiones.

En relación al funcionamiento interno del centro, tanto la UEC como Ednica tienen en común una misma manera de enfocar el trabajo, que parte de la base de que estos chicos y chicas se encuentran en riesgo de exclusión social debido a las condiciones de vida que han tenido, y tienen, por lo que hay que actuar desde una perspectiva global, no sólo con ellos sino también con sus familias y su entorno inmediato, porque de otra manera no se podría obtener ningún resultado efectivo. En este sentido los centros de educación convencionales difieren de este tipo de espacios, ya que en los primeros el objetivo principal tiene que ver con la obtención de unas buenas calificaciones y la transición de un grado a otro en la escala estipulada por la normativa gubernamental, a nivel nacional. Además, en estos centros el número de alumnos es mucho mayor y por ello la relación profesor/alumno es mucho más distante, al igual que el trato con las familias de éstos. Otra diferencia de los espacios donde realicé el trabajo de campo con respecto a los centros escolares tiene que ver con la cualificación de los profesionales, ya que en la UEC y en Ednica encontramos profesionales que provienen de carreras sociales (trabajo social, educación social, psicología) y no de la licenciatura de magisterio. Por ello, no son profesores, dicen ellos, sino educadores.

En el caso de la UEC y de Ednica estamos tratando de un nivel diferente de intervención, el del denominado Tercer Sector, que se ocupa de aquellas

situaciones sociales que no son satisfechas desde los espacios “normalizados” y que han de ser atendidas de manera externa. En este ámbito, normalmente, se interviene a partir de los medios económicos procedentes tanto del ámbito público como privado, de ahí que la búsqueda de financiación sea una de las prácticas principales en este tipo de recursos.

En el caso de Ednica, que nos ocupa ahora, encontramos al igual que en la UEC un equipo profesional reducido (son cuatro las personas que trabajan de manera continua), pero la cantidad de asistentes es mucho mayor, ya que estamos hablando de una población entre los 4 y los 16 años, dividida en tres grupos de trabajo que se distribuyen por edades¹¹⁴. La investigación se centró en los más mayores, de 11 a 15 años, junto con la educadora responsable de este grupo, que llevaba trabajando en el centro casi un año.

En Ednica las actividades no se centran en la transmisión de conocimientos establecidos desde la gestión educativa gubernamental, sino que se trata más bien de actividades dirigidas a transmitir valores y reforzar actitudes que doten a los usuarios de las habilidades sociales necesarias para que puedan realizarse por sí mismos y tomar decisiones sobre sus vidas a partir de la conciencia de cuáles son sus derechos como niños y niñas. También en la UEC se trabaja este tipo de cuestiones, pero la obligatoriedad del recurso y la cuestión relativa a la transmisión de conocimientos reglados es la que marca en muchas ocasiones su funcionamiento, lo que no sucede en el caso de Ednica.

Eso sí, hay que tener en cuenta que todos los asistentes al centro están en la etapa de educación escolar obligatoria, que en México supone una franja de edad entre los 6 y los 16 años¹¹⁵. Por ello, en Ednica, al igual que en cualquier otro centro que trabaja con menores en riesgo de exclusión, la educación supone

¹¹⁴ Para información más detallada, consultar el perfil de los participantes en el capítulo introductorio, pp. 22-35.

¹¹⁵ Desde 1993, tanto la educación primaria como la secundaria son obligatorias, y gratuitas, en México. En la primera etapa, de los 6 a los 12 años, los alumnos completan la educación primaria (de 1º a 6º) y en los tres años siguientes completan la educación secundaria (de 1º a 3º) en un centro diferente. Después de la escolarización obligatoria está la preparatoria, que se realiza de los 16 a los 18 años, a la que se pasa tras haber finalizado la educación secundaria, y de ahí el acceso a la Universidad.

tanto un derecho para estas personas como una obligación para sus familias en el sentido de facilitar la incorporación de sus hijos a la escuela. Es, al fin y al cabo, una promesa de un futuro mejor en el que sean capaces de ejercer sus derechos y vivir una vida digna. Entre muchas otras actividades, en el centro los educadores se ocupan de poner a disposición de los asistentes que lo necesiten un refuerzo escolar, ya que se ha detectado esa necesidad. Cuando los participantes tenían alguna tarea pendiente en la escuela, las demás actividades quedaban de lado, como pasó en alguna ocasión con el taller de fotografía. Entre otras, era responsabilidad de los educadores supervisar la evolución y los problemas que estos chicos pudieran tener en la escuela. Eso sí, me aseguraron que la comunicación con los docentes no era ni mucho menos efectiva, ya que los alumnos son muchos y en ocasiones el aparato burocrático del Estado, que gestiona el órgano educativo, dificulta que se cumpla el objetivo principal de la educación pública: dar a todos los niños y jóvenes las mismas oportunidades para que puedan acceder al conocimiento. La coordinadora del centro me habló de la corrupción que cubría todo el aparato educativo, que había llegado a contaminar completamente el sindicato de profesores, con lo que la tarea de los docentes se dificulta mucho. A esto se une la falta de recursos económicos que algunas escuelas sufren, lo que provoca que los alumnos tengan que hacerse cargo de gastos relacionados con el material escolar que no siempre las familias pueden asumir. Por ello, desde Ednica se hace un seguimiento de la etapa educativa de los asistentes y se trabaja en colaboración con las familias para que éstas se unan a la tarea de conseguir que los menores completen su educación. Aunque se deposita confianza en el sistema educativo, siempre se tiene en cuenta que éste tiene diversas grietas y fallos en el funcionamiento que dificultan que se complete la educación y que ésta sea de calidad.

Al igual que en la escuela, en Ednica se hace un seguimiento de la asistencia de los asistentes. El hecho de que uno de los usuarios no acuda hace que se activen una serie de medidas al igual que pasa en la UEC. Se daban ciertas estrategias para que la asistencia no bajara, sobre todo en casos que los educadores veían como especialmente urgentes por el riesgo que corrían de

dejar la escuela, comenzara a consumir drogas, tener un embarazo adolescente o cualquier otra situación vinculada a su presencia en la calle y a la desestructuración familiar que se daba en algunos casos. En Ednica sólo viví un abandono por parte una de las asistentes del centro en el tiempo que estuve allí, todos los demás participantes asistieron durante todo el taller. Cuando pregunté a una de las educadoras por este caso me comentó que no era preocupante, porque su situación era estable ya que su madre tenía un puesto fijo en el mercado y no temían por lo que pudiera pasarle. En los casos en que se detectaba que la persona había dejado de venir al centro por voluntad propia, se le retiraba la beca mensual que algunos de los participantes recibían¹¹⁶. En el caso de la UEC sí se dieron más deserciones, y una expulsión definitiva, pero el grueso de los participantes continuaron durante todo el curso escolar y asistían regularmente, como hemos apuntado.

La voluntariedad y la obligatoriedad implican también claras diferencias en cuanto a la percepción que los asistentes tienen del recurso, y esto se observa en la distancia educador/ beneficiario, que es mayor en la UEC que en Ednica, teniendo en cuenta el perfil de usuarios que encontramos en cada centro. Aunque eso sí, en la UEC hay que tener en cuenta que la relación está condicionada por las experiencias previas de los beneficiarios con el sistema educativo con la consecuente carga simbólica que la autoridad escolar representa para ellos. Por ello, en ambos centros se intenta realizar un trabajo individualizado y fortalecer la relación entre los asistentes y los trabajadores, mucho más cercana que en las escuelas de las que provienen. En esta línea, la relación de las familias de los chicos y chicas es diferente en cada caso, ya que en Ednica la presencia de las madres¹¹⁷ en la cotidianeidad del centro es mucho más común que en la UEC, y éstas se responsabilizan de ciertas tareas en lo que se

¹¹⁶ Como hemos visto en la contextualización, algunos de los usuarios de Ednica reciben desde la iniciativa privada una beca mensual que tiene como objetivo que no trabajen en el ambulante y de esta manera tengan ingresos para poder hacer frente a los gastos que generan (de ropa, material escolar...).

¹¹⁷ Durante el tiempo que pasé en Ednica apenas vi a ningún padre en el centro, ya fuera porque estaba ausente del núcleo familiar o porque no participaba en esta faceta de la educación de sus hijos.

llamaba “participación comunitaria en el centro”¹¹⁸. En la UEC normalmente la presencia de una madre o un padre de los chicos suponía que había algún conflicto que solucionar en relación a éste.

Una cuestión que me llamó la atención en Ednica es que los asistentes más mayores no traspasaban los 14 años, aunque en un comienzo me dijeron que el límite estaba en los 16, pero ya el primer día pude ver que la media de edad era más baja. Me preguntaba por qué los asistentes dejaban el recurso cuando alcanzaban una edad determinada. Mi idea gira en torno a la falta de tiempo de los adolescentes de estas edades para asistir a este tipo de recurso, ya que tienen responsabilidades relacionadas con el trabajo y los estudios que les reclaman durante todo el día. Esto fue por lo menos lo que me dijo en una entrevista una chica de 16 años, que había asistido anteriormente al centro (estaba ese día porque venía a buscar a su hermana pequeña, que sí asistía en ese momento) pero que ya no podía porque tenía que estar al cuidado del puesto de su madre durante 12 horas diarias. Ella había terminado la educación secundaria, pero por el momento no iba a continuar con la preparatoria ya que tenía que ayudar a la familia.

Cuando les pregunté, todos los asistentes a Ednica me dijeron que estaban allí porque querían, porque se lo pasaban bien, porque les gustaban las actividades que hacían, porque aprendían. En el caso de la UEC, el hecho de tener que ir a clase era para muchos un mal necesario, pero siempre decían que estaban mejor allí que en el instituto, y en general la asistencia era mucho más habitual que en el centro educativo del que habían sido expulsados. De esta manera, tanto en un centro como en el otro los asistentes encuentran un espacio en el que el compromiso que se les pide está adecuado a sus necesidades y a su capacidad para poder mantenerlo. Aunque la estructura de la UEC y de Ednica es muy diferente, al igual que el perfil de los usuarios, tienen en común que su funcionamiento se adapta a las poblaciones con las que trabaja partiendo de la base de que las causas de la exclusión social no provienen del individuo, sino que

¹¹⁸ Esta actividad consistía en realizar tareas de intendencia en el centro, desde ordenar la ludoteca a limpiar u ordenar las salas de trabajo.

se trata de cuestiones estructurales que van más allá de la singularidad de estos chicos y chicas.

Pienso que cuando trabajamos en centros de este tipo, el análisis debe dirigirse en primer lugar a comprender la razón de su existencia. Como hemos visto, la coordinadora de Ednica argumentaba que es el aparato gubernamental y la corrupción que lo “pudre” completamente el que no deja avanzar y desarrollarse de manera autónoma y eficaz al sistema educativo, y por ello existe una población que no encaja y que necesita del refuerzo del Tercer Sector. En el caso de la UEC las educadoras explicaban la relación que tenían con los centros educativos de los que provienen sus estudiantes y pensaban que lo único que éstos querían era “quitarse de encima” a una serie de alumnos que no encajaban en la estructura del centro. Tanto en un recurso como en el otro se comprendía que en algunos casos era necesaria una atención especial y por ello existían los espacios de este tipo, pero lo que no entendían era por qué si ellos estaban haciendo un trabajo que le toca hacer al gobierno, vivían en una precariedad constante en cuanto a recursos materiales y humanos. Estas inquietudes aparecieron en ambos centros que, aunque diferentes en cuanto a funcionamiento y población destinataria, forman parte de un mismo ámbito de acción que se encuentra permanentemente sometido a variaciones constantes que hacen peligrar su capacidad de acción.

11.2. “La voluntaria”. Buscando mi lugar en el centro.

En Ednica-Xochimilco, además de las figuras profesionales de educadora y una persona que se dedica a la intendencia del centro, solamente existen otras dos, la de prestador de servicio social y la de voluntario¹¹⁹. En el primer caso, cuando estuve en el centro había dos chicas que estudiaban trabajo social y que estaban haciendo lo que aquí llamaríamos las prácticas profesionales de la carrera. En el caso de las voluntarias, hasta ese momento habían pasado por el centro tres personas, un chico francés, una chica española y una inglesa. Cuando me fui

¹¹⁹ Por otra parte está la sección administrativa de la organización, pero ésta no actúa de manera directa con los menores y además no mantuvo un contacto constante con ellos, ya que situaban sus oficinas en otro centro de tiempo libre, situado en una delegación diferente.

estaban esperando a otras dos chicas, de Francia y Escocia. En ambos casos se trata de figuras temporales que no reciben una retribución económica y, que en el caso de las voluntarias extranjeras, se presupone que ellas realizarán una inversión personal dedicada al viaje y la estancia. De las tres voluntarias que conocí fue con una de ellas con la que más relación mantuve, pues nuestra estancia allí se solapó durante dos meses. Su tarea consistía en estar con los niños menores de 10 años, enseñarles algo de inglés a los mayores, jugar con ellos y realizar diferentes tareas que le asignaba la coordinadora del centro. Ella se quejaba de que no tenía una función clara, que no habían sabido cómo colocarla en algún lugar donde pudiera realizar bien su trabajo. Pude seguir de cerca la relación que tenía con el centro, pero nunca quise tomar parte y meterme demasiado en este tema, más que para escucharla a ella cuando me lo contaba. En una entrevista realizada a la coordinadora incluí una pregunta sobre el voluntariado, su opinión sobre el tema. Ella no quiso hablar de nadie en particular, pero esgrimió lo que pensaba en aquel momento:

Con respecto al voluntariado internacional yo lo que advierto antes de esto es que tiene que haber realmente un compromiso de trabajo, si el voluntariado es un pretexto para ir a un país donde sus euros van a ser mucho más costeables que en su país y que entonces pues voy a ir aquí, voy a hacer relaciones y me la voy a andar pachangueando, pues muchas gracias, y adiós. Puede pasar que sean otros los intereses, no verdaderamente el trabajo de servicio.

Explicaba también que el voluntariado nacional era casi nulo y razonaba diciendo que esto sucedía por la necesidad de invertir el tiempo en buscar cómo sobrevivir y, añadido a este hecho, la falta de compromiso social y el individualismo de la sociedad mexicana.

De esta manera, contaba con dos opiniones contrapuestas. La coordinadora culpaba a la persona por su falta de responsabilidad y la voluntaria decía que era el centro y su coordinación los que no le permitían desarrollar su tarea. Por parte de la coordinadora nunca escuché una autocrítica con respecto a la política seguida con el voluntariado en esta organización, ni tampoco por parte de la

voluntaria sobre el trabajo que realizaba. Sólo pude quedarme con la impresión de las dos, y como además ninguna colaboraba directamente en el taller, tampoco pude observar con detalle cómo era la relación que mantenían entre ellas.

Mi estancia en el centro era, al fin y al cabo, temporal y no retribuida económicamente. Por ello, automáticamente fui etiquetada como “voluntaria”, aunque nunca me sentí cómoda dentro de esta manera de definir mi lugar en la institución. Eso sí, en una ocasión la coordinadora me dijo que mi estancia era diferente, pues tenía "objetivos académicos". Los participantes del taller, al igual que pasó en la UEC, me veían como la “maestra”, y así me llamaban, por mucho que les pidiera que utilizaran el nombre de pila. Las ventajas de este papel tenían que ver con la facilidad de mi acceso al centro, y las desventajas, al igual que en la UEC, del sesgo que esto suponía en mi relación con ellos y con las fotografías que tomaran. De partida, y como ya he explicado, no niego este sesgo, pero sí creo que es posible diluir de alguna manera esa relación autoritaria con los participantes. Utilicé estrategias parecidas a las de la UEC, como no imponer castigos o no reprimir sus comportamientos, contando con que sería alguno de los educadores los que ejercerían este rol.

En contraposición a lo que le sucedió con la otra voluntaria en cuanto a la confusión de roles y tareas, yo tenía claro lo que había venido a hacer y apenas participé en otras actividades del centro. Fui a conocer los otros dos centros de tiempo libre que tiene Ednica en la ciudad, pero para hacer talleres de fotografía durante un día, con lo que continuaba teniendo un papel concreto en esas visitas. Me planteé desde un principio la necesidad de no desviarme de la tarea que me había propuesto, pues no quería que mi función allí se desdibujara y se me asignaran tareas diferentes a las que me había propuesto. Tenía claro que estaba allí para recoger la información que buscaba y no para hacer de voluntaria dentro del proyecto general de la organización dejando que la misma estructura decidiera mi lugar en el centro. Tuve que adaptarme, claro está, pero manteniendo una distancia necesaria para poder llevar adelante el taller tal como lo había pensado. Eso sí, contaba con las experiencias anteriores y esto me

facilitaba las herramientas necesarias para adelantarme a algunas cuestiones que podían surgir durante el desarrollo de las sesiones. Intenté en todo momento que la coordinadora no interviniera directamente en el funcionamiento de los talleres y lo cierto es que apenas lo hizo, aunque en un aspecto tan importante como el reparto de cámaras para realizar el trabajo fotográfico individual fue ella quien decidió quién podía llevársela y quién no y aunque la educadora con la que trabajé se interpuso en cierto modo, no hubo lugar a un cambio en su decisión.

Un aspecto importante para entender la relación que mantuve con los participantes del taller tiene que ver con el hecho de ser extranjera y lo que esto conllevaba a la hora de comunicarnos. Cuando llegué a Xochimilco ya contaba con una experiencia previa en México¹²⁰, lo que me facilitó conocer en cierto modo una serie de códigos necesarios para moverme en el campo y diluir, de esta manera, los obstáculos que pudieran darse en mi relación con los participantes de esta investigación. Como hemos visto, en el caso de la UEC también se daban obstáculos en la comunicación que tenían que ver, por una parte, con la distancia generacional y, por otra, con la posición de profesora que asumí durante el trabajo de campo, y la de ellos como mis alumnos. En el caso de México estas fronteras existían igualmente pero se unía una tercera, que tenía que ver con el hecho de ser extranjera, con todo lo que ello conlleva: ser blanca, “güera”, venir de un país “rico”, ser universitaria...Si algo caracterizó mis tentativas en el campo durante estos meses en México fue la constante sensación de estar limitada por este hecho. En cada pregunta sobre mi procedencia o por los motivos por los que estaba allí observaba una distancia que era imposible franquear, a no ser que me moviera en ámbitos en los que ser extranjero no es un hecho anecdótico. Esto sucedía, por ejemplo, en barrios en los que proliferaban los turistas y las personas de clase media-alta, como podría ser el barrio de Coyoacán o Polanco, en México DF. En Xochimilco también era cotidiana la presencia de extranjeros, ya que es uno de los puntos turísticos clave de la ciudad, tanto de personas procedentes del extranjero como del mismo país e incluso de otras partes de México Distrito Federal. Estos visitantes mantienen

¹²⁰ En el capítulo de metodología explico mi experiencia anterior en un taller, en otra parte de la ciudad, que finalmente no formó parte de la muestra de este estudio.

una ruta determinada, que en general supone un paseo por el centro (Iglesia de San Bernardino, mercado, plaza del foro) y un paseo en barca por los canales que transitan por el terreno de la delegación. Evidentemente, mi presencia en la delegación no tenía como objetivo “pasear”, pero irremediabilmente, cada vez que salía de la estación del tren ligero¹²¹ para dirigirme hacia el centro donde realizaba los talleres, un grupo de hombres que esperaban a los turistas me gritaban: “¡güera! ¡Un paseo en barca! ¡Ándale!” Siempre les decía que no, hasta que un día, casi finalizada mi estancia allí, me acerqué y les dije “soy güera, pero no turista”, a lo que me respondieron con una expresión neutra, ignorándome. La siguiente ocasión en que bajé del tren volvieron a ofrecerme el paseo en barca, y ya no hice más intentos de desmentir la causa de mi presencia allí. Ejemplos de este tipo se sucedieron durante mi estancia de un año en este país, y finalmente aprendí a aceptar el hecho de las distancias, que eran evidentes, para poder encontrar posiciones más cercanas que no pusieran siempre en evidencia el hecho de ser extranjera. Adoptar el lenguaje del lugar, las maneras, la comunicación no verbal, entre otras, son estrategias que nunca supondrán una mimetización total con el entorno, pero que te acercan a las personas y a su manera de estar en el mundo.

En Ednica, al comienzo, las conversaciones con los participantes giraban en torno a los motivos que me habían traído allí, a mi vida en España, incluso al fútbol (tema que aparecía constantemente en otros ámbitos) y a los planes que tenía. Poco a poco, este hecho se diluía en otros que tenían que ver con la cotidianidad que vivíamos en las sesiones del taller, pero aún así esa distancia basada en cuestiones como la procedencia nacional, el color de piel o el nivel socioeconómico siempre se mantuvo, pues tiene que ver con ideas preconcebidas, con imaginarios culturales, que pueden mantenerse más o menos agudos, apenas aparecer, pero que siempre están ahí de alguna manera. Hay que decir, eso sí, que por Ednica pasan diferentes voluntarios extranjeros (Francia, EEUU, Inglaterra, España) y esto normalizaba en cierto modo mi presencia allí.

¹²¹ Como ya apunté en la contextualización, éste es uno de los medios de transporte que llegan a la delegación.

Uno de los momentos en que esta distancia se dejó ver claramente en el discurso de una de las participantes fue cuando ésta, al decirme que le gustaría tener un ordenador portátil como el mío y yo contestarle que cuando tuviera mi edad quizá podría tenerlo, me dijo: *"Hay diferencia porque usted es rica"*. La verdad, no supe qué responder a esto, o si había alguna respuesta posible. Este pensamiento que ella expresó en voz alta siempre estuvo presente en mi relación con los mexicanos, aunque en general nadie lo expresara de esta manera. Otros aspectos como mi apariencia física también suscitaban comentarios por parte de los participantes, aunque yo no les daba mayor importancia y pasaba a otro tema, para no ahondar en esas diferencias y los discursos sobre ellas. Estos comentarios siempre iban dirigidos a ensalzar mi color de ojos o de piel, ya que está claro que ser más o menos *"güerito/a"* es un símbolo de prestigio relacionado a la idea de belleza que en este contexto se tiene¹²².

Estos aspectos hacen referencia a imaginarios que van más allá de la relación cara a cara que tenía con ellos y que se aprenden, se reproducen y se mantienen en el tejido social, y es sólo trabajando desde la consciencia de que existen que se puede realizar un análisis contextualizado de la situación. Pretender obviar este tipo de relaciones de poder que se dan en el campo y median constantemente las relaciones que tenemos con los participantes de la investigación supone dejar incompleto el análisis, que no puede entenderse de manera aislada del contexto en que se ha producido.

¹²² Esto se ve claramente en las teleseries que estos chicos y chicas consumen en su gran mayoría, por ejemplo la que muchos de ellos nombraron, *"Patito Feo"* [cursiva], que trata sobre una niña que triunfa en la vida y este éxito está asociado a su cambio físico.

CAPÍTULO XII. Formas de representación. La práctica fotográfica individual.

12.1. La demanda de confidencialidad y la “mentira” fotográfica.

Las imágenes que los participantes de Xochimilco tomaron fuera del taller difieren ampliamente de las del grupo de Tarragona. La manera de utilizar la cámara y, consecuentemente los temas, varían, como veremos en esta descripción del trabajo fotográfico de los participantes en Ednica-Xochimilco.

Una cuestión en la que sí encuentro continuidad con respecto a Tarragona es la demanda de confidencialidad por parte de los participantes, ya que en más de una ocasión me pidieron que solamente yo viera las fotos. Por ejemplo una de ellas me dijo que “no le gustaba que los demás la vieran retratada”. Se refería a aquellas imágenes en las que aparecía ella, ya que tenía vergüenza de que los demás participantes la vieran. Por ello, las imágenes “privadas” no fueron utilizadas en la exposición final o en otro tipo de muestra fotográfica realizada en diferentes momentos del taller, sino que tomamos las “públicas”, hechas durante los paseos fotográficos¹²³, que se entendía que eran colectivas. Si bien durante los paseos muchos de ellos evitaban que les tomara una foto, en ocasiones encontré retratos en las imágenes que traían de la práctica fotográfica individual, y me pareció interesante el contraste con su manera de actuar durante los paseos, en los que apenas se dejaban fotografiar. De este tema hablaré cuando trate acerca de los paseos fotográficos. En contraste con Tarragona, los autorretratos no fueron tan abundantes, aunque sí se dieron en algunos casos. Estas eran las fotos que no querían mostrar a los demás, y si esto sucedía se tapaban la cara mientras sus compañeros veían las fotos que había tomado.

Otro aspecto que contrastaba con respecto a Tarragona fue que nunca fue necesario que los educadores censuraran las imágenes que traían los

¹²³ Público y privado no suponen características de las fotografías por definición, ya que hay que tener en cuenta que los participantes sabía que estas imágenes al menos pasarían por mis manos, por lo que dejaban de ser “privadas” en cierto modo.

participantes. En este entorno se trataron los temas elegidos desde un punto de vista nada conflictivo, mostrando una armonía idílica en que los problemas intrafamiliares o las relaciones conflictivas con sus iguales no aparecen. Para este hecho encuentro, por el momento, dos explicaciones. En primer lugar, y haciendo un ejercicio de autocrítica, pensaría que los participantes se sentían cohibidos a la hora de mostrar otros aspectos de sus vidas por miedo a algún tipo de repercusión negativa hacia su entorno, ya que finalmente el centro era el destinatario de estas fotos. En segundo lugar, diría que esta es la prueba de que las fotografías son vistas por las personas implicadas en ellas como una realidad aparte, es decir, como momentos congelados en los que se muestra la mejor cara de uno mismo y en los que no hay cabida para los conflictos o las “malas fotos”, categoría que desarrollaré en estas páginas (pensemos, por ejemplo, en el álbum familiar). En el primer caso se trata de un sesgo que ya hemos tratado en otro capítulo, y se tuvo en cuenta para el caso de Tarragona también, aunque las imágenes recogidas difieren, como hemos dicho, de un entorno al otro, hecho que ha de entenderse a través del contexto en que se producen y de las características de los diferentes grupos. En el segundo caso, nos basamos en teorías como la de Barthes (1989)¹²⁴, que tratan acerca de la mentira fotográfica y la múltiple interpretación de una imagen, teniendo en cuenta el proceso en que se tomó, el uso que se le dará, la persona que la ha tomado, y las que aparecen, entre otros. De esta manera, a partir del análisis conjunto de los discursos, las observaciones y las fotografías, pienso que ambas explicaciones se complementan, ya que los participantes no quisieron mostrar públicamente una situación conflictiva y por ello tomaron sus imágenes a la manera de una recopilación de momentos en los que se describe su vida desde un punto de vista que les resulta cómodo. El objetivo principal de utilizar la elicitación fotográfica en las entrevistas tiene que ver con ir más allá de la imagen para que la persona que la ha tomado explique algo más, le de vida a un instante que ha quedado momificado para siempre y que no nos cuenta todo lo que esa persona tiene que

¹²⁴ Por ejemplo, en esta cita con respecto a su propio retrato: “*Ante el objetivo soy a la vez: aquel que creo ser, aquel que quisiera que crean, aquel que el fotógrafo cree que soy y aquel de quien se sirve para exhibir su arte*” (1989: 41-42)

decir sobre el tema que representa. Como hemos visto, el uso de esta metodología en la investigación se nutre tanto de los discursos que las personas emiten sobre sus fotos, como de la observación sobre las maneras de fotografiar que esta tiene, para conseguir ubicar, contextualizar, una imagen congelada en el tiempo que ha sido preparada con una intencionalidad clara de mostrar un solo punto de vista sobre una realidad determinada.

Imagen y discurso se complementan y conforman, junto con el contexto, un todo que ha de ser interpretado para que las imágenes “hablen” y puedan transmitir aspectos importantes de las vidas de estos chicos y chicas. A continuación mostraré los resultados obtenidos tanto de la práctica fotográfica como de los discursos expresados por ellos durante las entrevistas y las observaciones contenidas en el diario de campo y realizadas durante las sesiones del taller de fotografía.

12.2. Principales temas aparecidos en las fotografías.

12.2.1. La familia y el trabajo

Este ha sido con diferencia el tema que más imágenes ha aportado a la investigación, y que más han tratado en sus discursos. Aunque con excepciones, han querido retratar a sus familiares más próximos, pero también a la familia extensa. Encontramos muchas fotografías posadas, en las que los diferentes personajes se sitúan ante la cámara con la mirada de frente, en actitud estática ante la cámara. Encontramos fotografías individuales y en grupo, éstas últimas intentan reunir el mayor número posible de personas de la familia y en ellas observamos una disposición que nos habla de la jerarquía dentro del grupo familiar. La cámara permitía utilizar el autodisparador, por lo que ellos o ellas mismas podían incorporarse a esta imagen de grupo. En los retratos familiares encontramos casi siempre imágenes de cuerpo entero, a una distancia que permite captar todo el cuerpo del retratado o por lo menos un plano medio, y el entorno en que éste se sitúa. Los discursos describen quiénes son las personas que aparecen, pero en algunas ocasiones, como veremos a continuación, las fotos contienen otras historias que o bien hacen referencia a la fotografía de

manera directa eligiendo un elemento del entorno para hablar sobre él (la casa, la calle), o bien de manera indirecta, ya que se elicitán cuestiones que a primera vista no tienen que ver con las imágenes pero que hacen referencia a la familia como idea, en su conjunto. Por ello, los discursos son variados y dejan entrever aquellas cuestiones que no se permiten a sí mismos fotografiar ya que no son políticamente correctas (por ejemplo, tomar una imagen de un miembro de la familia sin un vestuario adecuado o comportándose de manera conflictiva, como por ejemplo bebiendo alcohol o discutiendo con otro familiar).

El interés que despertaba en ellos este tema me resultó en principio chocante, teniendo en cuenta lo poco que se había fotografiado en Tarragona. A partir de las imágenes y de lo que ellos me decían en las entrevistas, comprendí que la relación que establecen los participantes con sus familias es aquí diferente, por lo que las ideas sobre ésta varían notablemente con respecto a otros entornos. El núcleo familiar (aquellas personas con las que conviven y comparten el día a día) supone en este contexto una unión en la que cada miembro tiene una función definida y es por ello que este organismo funciona a partir de esta distribución. Esta unión tiene en gran parte que ver con el trabajo compartido entre todos, en el que cada miembro colabora y asume que ha de hacerlo, por el bien del grupo. De esta manera, familia y trabajo en muchos casos aparece conjuntamente, por lo que aquí trataremos el tema de esta manera. Esta unión que aquí realizo tiene que ver con la respuesta que me daban cuando les preguntaba qué pensaban del trabajo. Todos ellos me decían que era una ayuda a su familia, un apoyo necesario para salir adelante. En el centro, como hemos visto, se intenta erradicar la carga laboral de los chicos y chicas a través de la dotación de una beca mensual con la que pudieran cubrir sus gastos. Aunque es una ayuda importante para estos chicos y chicas, no siempre se consigue que no trabajen, ya que su apoyo es necesario para la familia, están incluidos en un mecanismo que va más allá de su propia decisión, o de la del centro educativo.

Los participantes viven en general en familias con un número elevado de miembros, que no sólo comprende a los hermanos y uno o dos de los progenitores, sino también otros familiares como primos, tíos o abuelos. Hay

entonces gran variedad de matices en las interacciones con los miembros, entre las que destacan aquellas que mantienen con los familiares de edades similares, con los que además de compartir casa y trabajo en ocasiones también comparten escuela, y juegos. En cuanto a los miembros más pequeños de la familia, en algunos casos los participantes se ocupaban de su cuidado cuando los adultos no podían y por ello pasaban mucho tiempo con ellos, de ahí la gran cantidad de fotografías que les tomaban. Estamos hablando en la mayoría de los casos de familias con 3 o más hermanos, en las que son las chicas mayores las que normalmente se ocupan de cuidar de los más pequeños y hacer las tareas de la casa como apoyo al buen funcionamiento de la estructura familiar. La composición de las familias varía de un participante al otro, desde familias nucleares compuestas por dos generaciones y una sola línea de descendencia, hasta otras en las que conviven bajo un mismo techo tres generaciones y varias líneas de descendencia (es decir, encontramos un conjunto de familias nucleares unidas por el parentesco que conviven en el mismo espacio). Así, en unos casos y otros encontraremos diferentes imágenes, dependiendo de la composición familiar de cada participante. Hay que decir también que en el taller algunos de los participantes eran de una misma familia, por lo que los personajes que aparecen en las imágenes se repiten, aunque no las maneras de fotografiarlos o los intereses a la hora de captar estas imágenes, como veremos a continuación. Mostraré en primer lugar una serie que tomó Zaida el primer día que se llevó la cámara



Serie 1

La participante no hizo muchos comentarios sobre las imágenes, solamente explicó que le gustaba ese lugar y por eso decidió hacer las fotos. Si nos fijamos, en ellas aparecen sus hermanos (falta una de ellas, la mayor, que a esa hora estaba en la escuela) y su madre. La fotógrafa aparece en las fotos (chaqueta roja con cremallera blanca) y sucesivamente toma un retrato individual de cada hermano, y de la madre, y luego los coloca en grupo. De esta manera, la cámara pasa de unas manos a otras, dependiendo de las personas que se encuentren delante. En ninguna de las imágenes por separado podemos ver al grupo completo (el emplazamiento de la fuente no permitía utilizar el autodisparador) pero ellas en su conjunto recogen a todas las personas que estaban en ese momento. Como no pude estar presente durante el acto fotográfico no sé cómo gestionaron el reparto de cámaras, tampoco ella me lo contó en las entrevistas. En el orden que las trajo, aparecían en primer lugar los retratos en grupo y luego los individuales. Más adelante me pediría las fotos para poder tenerlas de recuerdo, al igual que hicieron otros participantes, por lo que tampoco sé si fue iniciativa suya el hecho de tomarlas o lo fue de la madre, para tener un recuerdo de sus hijos.

En esta misma línea, encontramos las fotografías de Hugo, que hizo todo un recorrido visual de su familia las dos veces que se llevó la cámara. Me pidió desde el principio que apartara las imágenes del más pequeño de la familia (un sobrino recién nacido), porque su cuñada se lo había pedido. Decía que las quería para tenerlas *"esas que tengo colgadas en mi casa"*, que me explicó que eran fotografías impresas en color con un marco de papel dibujado. Puede verse en esta foto de familia (Imagen 1), al fondo en la pared, el tipo de fotos al que se



Imagen 1

refiere. De esta foto me dijo lo siguiente:

Falta mi hermano Samuel, mi cuñada Denise, mi sobrinita Daniela, mi hermana Isabel, mi cuñado Alfonso, Beto, Víctor y Pamelita. Así, de la

familia...de la que más nos conocemos así. Quiero mucho a mi familia, no lo sé, es algo que quiero, ¿no?



Imagen 2

Dania también me enseñó dos retratos de sus tres hermanos menores (Imágenes 2 y 3) y me explicó quiénes faltaban para completar el cuadro familiar.

Les dije a mis hermanos que se pusieran ahí, es que me gustaba cómo se veía (...) Mis hermanos, mis tres hermanos chicos. Somos siete. En esa foto falta Ismael, mi hermano Alfonso, tiene como 24, ya está casado, es el papá de Luis Alberto. Falta mi hermano que se llama Marco Antonio...son tres grandes, es el chico de los grandes, tendrá como 22. Falta mi hermana Evelyn, que también ya se casó, va a cumplir 20, que también ya se casó, y está embarazada

Esta participante no acudía a la escuela y se ocupaba de cuidar a sus tres hermanos pequeños cuando su madre no podía. Su padre había muerto tres años antes y sus hermanos mayores trabajaban, incluido otro de los participantes del taller, que tiene 14 años y lo hacía junto a un hermano



Imagen 3

mayor, en la construcción. Cuando le pregunté a éste qué opinaba del hecho de trabajar decía que estaba bien, que le gustaba, que de esta manera podía comprar algunos artículos que le gustaban y ayudar a su madre.

Ninguno de los dos había estado escolarizado, y en el momento en que trabajé en este centro se estaba barajando la posibilidad de integrarlos en el sistema educativo, aunque las educadoras no estaban seguras del éxito que esta intervención podía tener, ya que se trataría de una incorporación muy tardía, con el riesgo de absentismo que esto conllevaba.

Cuando le pregunté a Dania si le gustaba ayudar a su madre, me dijo lo siguiente:

Me gusta ayudar a mi mamá, porque no me gusta que ella haga las cosas solita. Ismael ayuda menos que yo, es que él está trabajando con uno de mis hermanos, y les están pagando. Se compró unos zapatos.

Otra de las participantes, Pamela, me habló sobre su trabajo en la casa:

A la vez está bien ser la mayor, pero a la vez está mal, porque te cargas toda la responsabilidad. Ya dejan salir a varias partes, a una fiesta o así, por ser la mayor, pero por otro lado está mal. A veces me toca cuidarles.

Como dije anteriormente, cada cual tiene una función clara dentro del entramado familiar y es perfectamente consciente de ésta. En relación al trabajo dentro de la casa eran las chicas quiénes realizaban la mayor parte, que incluye por una parte el cuidado de los más pequeños y, por otra, el mantenimiento de la casa (fregar los platos, barrer, hacer la comida). Ellas reconocían que hacían más que sus hermanos varones, pero no se quejaban de la carga y decían entender que la función de los hombres era trabajar fuera de casa. La palabra para definir la tarea de cuidar a los hermanos menores era "responsabilidad", ya que entendían que ser la mayor suponía acatar esa función y realizarla:

Ser la hermana mayor es mucha responsabilidad, porque dice mi abuelita que tengo que cuidar a mi hermana, si no quién la va a cuidar

Xóchitl me explicaba que desde que sus padres ya no venden todo el año, sino solamente en temporadas, su madre puede ocuparse de sus cuatro hermanos, y ella ya no tiene que llevarles a la escuela y traerles. Para ella esto, tal como me lo explicaba, es un desahogo, porque así puede ir a la escuela y a Ednica y los fines de semana es cuando ayuda a su madre.

Durante el puente de la fiesta de los Muertos¹²⁵ Xóchitl se llevó la cámara y fotografió a su familia trabajando (Imágenes 4, 5, 6 y 7), ya que ésta es una de las épocas en que montan el puesto¹²⁶ en la plaza central de Xochimilco, que en estas fechas (también durante el aniversario de la Independencia o Navidad) llenan este espacio de la delegación.



Imagen 4

Esa se la tomé abajo del puesto. Me acosté, y se lo tomé. Me acosté, y la gente se quedaba viendo. Dije "Tania", y dijo "qué", y le tomé la foto.

¹²⁵ Fiesta popular de origen prehispánico que se celebra en todo México. Fue declarada Patrimonio de la Humanidad en 2003. Al llegar los españoles a América, esta fiesta se agregó a la fecha de Todos los Santos (1 de noviembre), pero ha conservado a través de los siglos un sincretismo que la hace característica y muy conocida en México, también en Centro América. Actualmente se observa una influencia muy fuerte de la tradición estadounidense de Halloween, encontrando en los mercados múltiples objetos que hacen referencia a éstos.

¹²⁶ El puesto es el lugar de trabajo, donde, en este caso, venden películas y música copiada del original ("pirata", se le llama comúnmente). Otros participantes tenían un puesto familiar de ropa, verdura o relojes. Hay que tener en cuenta aquí (recordando una alusión en la contextualización de Xochimilco) que la mayor parte de estos no son de propiedad, por lo que en cualquier momento pueden ser desalojados, como por ejemplo sucedió cuando se acercaban las fiestas navideñas. La policía desalojó violentamente todos los puestos que se encontraban alrededor del mercado, porque los que tenían un puesto dentro (que sí son propietarios) se quejaban de que los de fuera les hacían la competencia al vender mucho más barato. Algunos de los participantes del taller se vieron afectados por este hecho, lo que hizo peligrar su fuente de ingresos principal.



Imagen 5

*Esa es mi mamá, como una mitad así,
y la otra mitad. La tomó mi papá esa.*

*Esta se la tomó mi mamá. Mi papá se
le hace muy poco el puesto. Su gran
sueño es tener un montón, el puesto
más grande de todo el foro, ser
conocido por el que tiene más. Mi papá
tiene 31. Él tenía 17, algo así, cuando
yo nací.*



Imagen 6



Imagen 7

*Ese es mi tío, que también se la tomó
a escondidas. Le dije "déjame que te
haga una foto, pa que te hagas
famoso" Sí se dejó, pero me dijo "me
voy a poner bien, así, bueno, déjame
poner bien serio, pa que las chicas..."*

Durante el tiempo que duró la fiesta de Muertos la familia al completo dormía en los puestos, ya que la casa estaba muy lejos y también temían que les robaran durante la noche, así que tenían que establecerse allí temporalmente durante las dos semanas que permanecía el puesto en la plaza del foro de Xochimilco.

La hermana de Xóchitl, Zaida, pidió que le tomaran una foto (Imágenes 8 y 9)
en el puesto de discos de su padre, y dijo lo siguiente:



Imagen 8



Imagen 9

Estábamos en el puesto de mi papá y mi mamá. A mí se me hace aburrido. Es que nos dormimos muy tarde, como a las 10-11 de la noche, y cerramos muy tarde, y nos dormimos tarde. En las mañanas nos paramos muy temprano, por eso (...) pero luego me tengo que quedar a cuidar. Es aburrido, no es aburrido, si me quedo mucho rato es aburrido, si no me quedo mucho rato no. Lo que más me gusta...me gusta cuidar más en el puesto de disco, porque ahí escucho la música que me gusta. Y en el otro no porque no podemos poner películas. Lo que menos me gusta es estar cuidando.

La composición de la familia de Yasmine, otra de las participantes, era diferente, ya que vivía en una casa con sus abuelos y su hermana, y solamente ayudaba en el puesto de su abuela los domingos, aunque sí que tenía la responsabilidad de cuidar a su hermana. Su madre vivía con otro hombre y una hija de ambos, y Yasmine decía que con él no se llevaba bien, pero sí con su madre, con la que se veía a menudo. Su padre estaba en Estados Unidos, y no sabía apenas nada de él.

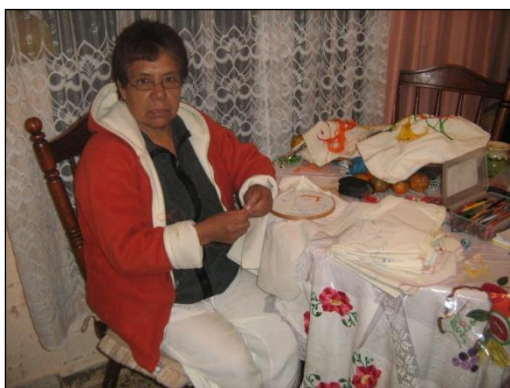


Imagen 10

Esta es la foto que tomó, a partir de la cual comentó:

Sí me gusta ayudar a mi abuelita. Lo hacemos los puros domingos. Tiendo mi cama, lavo el baño, y paso a comer. Ella me dijo que nunca dejara las ventas, porque las ventas te ayudan a salir adelante (...) Le ayudo

en la mañana a mi abuelita antes que se vaya al centro, le ayudo a los quehaceres de la casa, cuando viene me dice que luego haga de comer, ya luego hago de comer y le doy de comer a mi hermana.

Maribel (no hay fotos porque no le permitieron llevarse la cámara) vivía con sus abuelos, sus padres y dos hermanos pequeños y tenía una opinión parecida sobre el trabajo:

Para mí el trabajo es como un apoyo a mis papás. A veces me compran cosas, y a veces me dan dinero para mí. Varía la cantidad. No necesito mucho dinero. Me gusta comprar ropa, me gusta ir al cine, ir a comer con mis amigas, pero ahora ya no lo hago mucho, porque tengo que ayudar a mis papás y ahorita bajé un poco en mis calificaciones, ahorita me daban permiso cuando iba bien, como ahora bajé, no tengo permisos ahora.

De esta manera, el trabajo es valorado por los participantes como una ayuda a la familia, y se hace cuando es necesario. No hay que olvidar que el hecho de trabajar como vendedores ambulantes es uno de los puntos que tienen en común los asistentes al centro de tiempo libre, y la opinión de los educadores no se basa en la condena hacia este hecho, sino que parte de una educación en derechos, para que los menores sean conscientes de cuáles son éstos y puedan ejercerlos. Se entiende que el trabajo que hacen es necesario, ya que forma parte de un sistema en el que están integrados, y condenándolo o prohibiéndolo sólo conseguirían una oposición clara por parte de las familias.

Cuando le comenté a la coordinadora del centro que ellos veían el trabajo como una ayuda me contestó que lo que querían desde el centro es que los chicos y chicas lo vieran como un trabajo, para que no se sobrepasaran los límites de esa “ayuda” y ellos supieran hasta dónde tenían que llegar los límites de su tarea.

Encontramos también fotografías relacionadas con el ámbito familiar realizadas en casa, por ejemplo las de Ana:



Imagen 11

Mi abuelito y mi abuelita (...) Este es el nichito, mi tío cuando hay dinero para ir a Chalma, se lo lleva cargando atrás, toda la caja (el niño dios), namás que al mío se le rompió la cabeza. Hizo un aire, nuestra casa todavía no estaba bien puesta, y le tiró la cabeza, es que la queríamos pegar y no se pegaba y éste es el San Juditas Tadeo, ese es de mi mamá.

Es la entrada de la casa, ya estaba en precaución, vinieron y teníamos los papeles, pero no estaba mi abuelito. Unos señores decían que ese terreno era de otra señora, pero es de mi abuelito.



Imagen 12



Imagen 13

A ella y a Tania les gusta pintarse, a Itxel, también. Se echa como brillitos en los ojos, yo no.

En referencia a la primera imagen

(Imagen 11), es interesante cómo explica algo acerca de un objeto que pasa desapercibido para cualquier observador, pero no para ella. No da tanta importancia a las figuras principales de la fotografía, sus abuelos, sino que quiere contar la historia relacionada con las imágenes religiosas que aparecen en segundo plano. La pregunta sería ¿por qué no tomó una foto entonces de esas imágenes?

En la familia de Ana conviven tres generaciones y diferentes líneas de descendencia bajo un mismo techo. Analizando la estructura familiar a partir de ella, están sus abuelos, una tía y un tío. Su tía está casada y tiene cinco hijos y su tío tiene dos hijos, aunque está separado y su mujer no vive con él. Su madre murió y su padre les abandonó, por lo que sus abuelos se ocupan de ella. Tiene un hermano de 17 años, pero no vive con ella. En esta casa conviven, entonces, trece personas, de los que ocho son menores de edad. Por lo que me contó, y por lo que puede verse en las fotos, se trata de una casa hecha de láminas y diferentes materiales desechables, que se encuentra muy cerca de uno de los canales de Xochimilco. Como ella explicaba en referencia a la segunda imagen, la casa está en trámites de expropiación¹²⁷.

Ana me habló a partir de estas imágenes de los conflictos que se dan dentro de su familia. Ella no tomaba partido en esto, pero obviamente le afectaba ya que convivían todos juntos. El mayor problema se daba entre su abuelo y su tío, padre de las cinco niñas, ya que según su abuelo él no colaboraba en la casa y si traía dinero o comida era sólo para sus hijos, y nada para los demás. Según me contó Ana, ya no se hablaban, e incluso en más de una ocasión su abuelo les había echado de casa.

En relación a su hermano, me habló de su temprana paternidad (a los 17 años, con una chica de 16) y de su adicción a las drogas. Me contaba que bebía alcohol, y que también inhalaba pegamento. También que estuvo viviendo con ella un tiempo pero robó a su abuelo, lo que también hizo en casa de unos de sus tíos. Lo último que me dijo es que se quería ir a vivir a EEUU, y que ella no haría nunca

¹²⁷ En el capítulo de contextualización ya tratamos sobre el tema de las expropiaciones en Xochimilco.

eso porque *"te llevan preso"*. No tomó ninguna fotografía de su hermano, porque dijo no haberle visto cuando tenía la cámara, pero su prima Xóchitl sí lo hizo cuando estaban viviendo en la plaza del foro.

En esta imagen (Imagen 14) vemos a Ana, a su hermano y la mujer de éste, con la que ha tenido un hijo. Xóchitl me explicaba que después de la fiesta de los Muertos lo volvieron a dejar, y que siempre estaban igual. Ana me explicó en una ocasión que una tía de ella les había quitado al niño porque no le podían meter, y en ese momento no sabía nada, ni dónde estaba el niño ni su hermano. Ella no tomó ninguna foto de su hermano, ya que apenas le veía, pero sí lo hizo Xóchitl aprovechando que se encontraron durante el puente de Muertos. Ella me comentaba también sobre la historia conflictiva de su hermano y la relación con la chica que aparece en la foto, diciendo que no era normal que él no trabajara ni estudiara y que además se estuviera todo el tiempo separando de su esposa, y luego regresando con ella.



Imagen 14

Tratando acerca del tema de los conflictos en el seno familiar, Hugo me explicaba la historia de su hermano, que en ciertos aspectos se parece a la que comentaba Ana en las entrevistas. El participante me hablaba de su hermano Samuel:

Mi hermano Samuel le sacaron de la secundaria, no terminó su secundaria. Como a los 16 allá andaba por ahí con su esposa ya estaba embarazada su esposa como a los 16, y ahorita ya tienen un niño. Igual lo sacaron porque



Imagen 15

sacaba malas calificaciones, y este le mandaban muchos citatorios, a mi hermano. Se peleaba, o no entraba a las clases.

Este comentario acerca de su hermano surgió cuando me enseñaba esta foto (Imagen 15), en la que él no sale, pero sí la novia de éste, con la que tuvieron a la niña que aquí aparece. Con respecto a la relación entre ellos dos, me decía lo siguiente:

Ya se fue mi cuñada de casa, porque es que ya pelean mucho e igual mi cuñada le contesta a mi mamá varia veces. Se fue con la niña. Mi hermano se quedó porque muchas veces también se iba, y andaba ahí en la calle, y andaba allá de noche y mi hermano llegaba de trabajar y no estaba y la tenía que ir a buscar.

Como comentaba al principio de este apartado, los conflictos no aparecen explícitamente en las fotografías, pero sí en los discursos de los participantes, elicitados a partir de una imagen. Las imágenes dan una idea de armonía que no corresponde con lo que luego explican, por lo que verificamos la idea de que una fotografía, por sí misma, no nos da la información que necesitamos para conocer realmente la postura de la persona.

12.2.2. Las relaciones con sus iguales.

Este tema está ligado al de la escuela, ya que muchos de ellos trataron las relaciones con sus compañeros, pero como no es así en todos los casos, lo analizaré por separado. Hablaré en primer lugar de Ismael, que trajo fotos diferentes a las de los demás participantes. Tengo que decir que me costó mucho entrevistarle porque siempre me dejaba plantada, y ponía alguna excusa que yo automáticamente creía, hasta que al fin su madre me dijo que tenía vergüenza porque pensaba que le haría leer o escribir algo, y él no sabía. Recordemos que nunca ha estado escolarizado, al igual que su hermana, también participante del taller (aunque ella estaba aprendiendo a leer y escribir en Ednica) En cuanto supe esto y tuve oportunidad de hablar con él, le propuse otra fecha y me aseguré que

le quedara claro que en la entrevista no íbamos a leer o escribir, sin decirle que había sido su madre quién me había dado la clave para entender su comportamiento. Simplemente le dije que sólo se trataba de hablar un rato sobre sus fotografías y que sería como si charláramos cualquier día sobre algunos temas de su vida. De esta manera, conseguí finalmente realizar dos entrevistas con él.

Ismael, por la temática de las fotografías que tomaba y la manera de comportarse, me recordaba a los participantes de la UEC en Tarragona. Su manera de vestir, diferente a la de sus compañeros, su manera de hablar, su indiferencia ante los contenidos del taller, el discurso sobre las peleas, me hacían pensar en los comportamientos que anteriormente había observado en la UEC, aunque no me atrevo a establecer paralelismos entre unos y otros ya que, como punto de partida, Ismael no había estado nunca escolarizado y no tenía la experiencia previa que sí acumulaban los chicos de la UEC en el ámbito educativo.

En relación a las fotografías, Ismael únicamente tomó imágenes de sus amigos. Ni una fotografía de la familia, como los demás participantes. Éste es un indicio que me lleva a pensar en el descenso de interés que los chicos y chicas van experimentando a medida que pasan de niños a adolescentes y comienzan a formar un grupo de iguales en el que se sienten comprendidos y por ello establecen un arraigo con éste que predomina ante todos los demás grupos de referencia, como la familia¹²⁸. Ismael en aquel momento tenía 14 años y su interés principal era su *banda*¹²⁹ y lo que hacía con ellos. Desde el primer momento, cuando le pregunté qué fotos tomaría, me dijo que les haría a sus

¹²⁸ En otros estudios aparece el mismo fenómeno, como en Sharples, Davison, Thomas y Rudman (2003): *"For 15-year-olds, their predominant interest in photography was in capturing images of their social world. Pictures of groups of friends, often in informal and striking poses, seemed to hold particular appeal. Consistent with this finding was the discovery that the 15-year-olds tended to engage in photography in the company of their friends rather than, for instance, with their family or when alone"* (: 317)

¹²⁹ La "banda" en México se refiere al grupo de adolescentes que pertenece a un mismo espacio urbano y que comparte diferentes rasgos identitarios, como la estética o la música que escuchan. En el discurso de Ismael aparecía constantemente la alusión a su grupo, sobre todo en el sentido de pertenencia contrastado con la conflictividad con respecto a otras bandas de barrios anexos al suyo.

amigos, porque tenía muchos y pasaba tiempo con ellos. Y así lo hizo. Tal como me dijo Dania, su hermana: *"Lo único que quería Ismael es que le dieras la cámara, para tomarle fotos a sus amigos, para que él les tome a ellos, pero jugando y eso"*. Justamente lo mismo que dijo él.



Imagen 16

Él es, Arturo (Imagen 16), tiene como 24 años. No está casado, y no tiene novia. Los demás sí andan con chicas. Sí son peleones, pero buena onda. Son muy importantes mis amigos, pues tengo con quien jugar, platicar.

Los tenis de mi hermano. Sí salgo con él, en la noche, cuando hay tocad¹³⁰ sí vamos, el sábado fuimos a una, en Tuyahualco, no me acuerdo quién tocó, estuvo buena. Se llama Eder mi hermano. Él tiene 18, no está casado.



Imagen 17



Imagen 18

Se llama Julio, luego cambió su cabello a morado, él siempre está con mi hermano, se van a los bailes. Este estuvo en los alcohólicos, tiene 17 años. Ahora ya no toma. Mi hermano toma, pero pues muy poco, casi todos toman, yo no, sí he probado, pero yo no. Es buena onda.

¹³⁰ Las "tocadas" en México son los conciertos en España.

No fueron las únicas fotografías individuales que tomó de sus amigos, aunque sí sobre las que más quiso hablar. En el caso de estas imágenes (Imagen 19 y 20), apenas quiso hacer comentarios, por mucho que le preguntara por qué estaban haciendo el gesto de inhalar pegamento, como si tuvieran una *mona*¹³¹ en la mano.



Imagen 19



Imagen 20

Finalmente, ante mi insistencia, me dijo lo siguiente:

Namás uno monea en el barrio, también el de pelos pintados de rojo le da. Yo no lo he probado, que no. Se ponen bien mensos, de tener visiones, que se pelean como locos. Mi hermano no sé si lo ha probado, yo que le he visto no. No sé por qué nos ponemos así (en la foto). Él se llama Fernando, tiene 11 años. El otro es David.

Como veremos en el siguiente apartado, dedicado a los paseos fotográficos, en la primera sesión en la que los participantes se hacían autorretratos, tres de ellos (incluido Ismael) se colocaron en esta misma pose. Al no formar parte de esta realidad y no conocer las implicaciones que este tipo de prácticas tiene, no puedo dar una explicación basada en el conocimiento para explicar este hecho. Ellos negaban rotundamente consumir pegamento y en ningún momento existió alguna evidencia que demostrara lo contrario (las fotografías, recordemos, no son la prueba irrevocable de un hecho), por lo que no podría afirmar rotundamente nada sobre este hecho. Eso sí, la hipótesis de futuro que planteo,

¹³¹ Se le llama "mona" al trozo de tela empapado de pegamento que se coloca dentro de la mano situando ésta cerrada sobre la boca e inhalando durante unos segundos.

que desarrollaré en las conclusiones, es que estas poses surgen de una necesidad por afirmar una identidad imaginada, por mostrarse ante la cámara como si fueran otros y hacer de ese momento algo significativo. Hacer el gesto de inhalar pegamento, entonces, es una oportunidad para aparecer como uno quiere, no como uno debe.

Otra característica que me hace relacionar el discurso de Ismael en relación al de los participantes de Tarragona tiene que ver con lo que decía sobre su grupo de amigos:

La banda es importante porque nos llevamos bien. Ayer inauguraron una virgencita, y todos los chavos pusieron lo suyo¹³², y ya (...) Si alguien me dice algo les digo, y vamos donde están. Nos peleamos bastante feo, con lo que tengan. Una vez a mí me golpearon en la cabeza. Con nosotros no hay chicas en la banda. Las novias viven por ahí, pero casi no se juntan. También hay chicas rudas. Sí hay que defenderse para sobrevivir. Una mujer tiene que saber defenderse, cuando la quieren asaltar y todo eso. Un hombre tiene que defender a las mujeres

En relación a las peleas, Ismael tomó una foto de un chico con el que en una ocasión se había peleado (Imagen 21), y me explicó la historia:

Me peleé con él, con el de gris. Se me queda viendo, y ¿qué me ves? Y se me queda viendo. Y se me puso ahí, y ya nos peleamos. Nos damos con lo que sea. Nos separaron ellos, pero yo le saqué sangre de la nariz, él a mí no. Si le vuelvo a ver, nos volvemos a pelear.



Imagen 21

La pertenencia a un grupo de amigos, la desconfianza con respecto a otros grupos, la necesidad de defender a las mujeres, la pelea como una práctica

¹³² Los “chavos” son los chicos, y con la “virgencita” se refiere a una imagen de la Virgen que se coloca en una calle del barrio.

cotidiana, eran rasgos que encontraba en Tarragona, pero no en los demás integrantes del grupo de Xochimilco, lo que no deja de llamarme la atención. Hay que decir que Ismael era uno de los más mayores del grupo (14 años) y ya trabajaba de manera independiente, es decir, que cobraba un salario por ello (aunque gran parte fuera a parar a su madre). Esto le permitía tener algo de dinero para comprar su propia ropa, lo que le diferenciaba en la manera de vestir, ya que los demás llevaban normalmente el uniforme de la escuela o alguna prenda de colores neutros muy parecida a la que tenían sus compañeros. Ismael podía venir un día con una camiseta negra con plantas de marihuana y otro con una de un grupo heavy metal con una calavera. En el centro observé que tenía una buena relación con compañeros varones, aunque durante casi todo el taller solamente pude observarle en relación a sus iguales femeninas¹³³, con las que se solía mantener distante y apenas interactuaba.

Aunque Ismael no estaba escolarizado, me contaba que iba con sus amigos del barrio a la salida de la escuela secundaria "a ver chicas". Su hermana, que tampoco iba a la escuela, apenas me habló sobre los amigos, pero sí me dijo que tenía un grupo de amigas en el barrio, aunque no salía apenas de casa. Los participantes que pudieron introdujeron la cámara en la escuela y tomaron fotos a sus compañeros, con los que no necesariamente se relacionaban fuera, pero sí con los que más tiempo pasaban cada día. A partir de sus relatos pude conocer las amistades y los conflictos que tenían con ellos. Hay que decir que la mayoría de fotos tomadas en este ámbito son de los participantes que acudían a último curso de primaria, ya que los que han entrado a la secundaria, o bien no tomaron apenas fotos en la escuela (Xóchitl, Laura, Hugo, Yasmine) o no podían tener la cámara para hacerlo (Antonio, Jennifer, Maribel)

Obviamente, la escuela no es un lugar donde sea fácil hacer fotos, ya que los profesores no permiten que saquen la cámara durante las clases y les amenazan con requisarla. De esta manera, toman las imágenes del aula cuando no está el

¹³³ El taller se dividió en esta ocasión en dos grupos, de mañana y tarde, dependiendo en qué turno estuviera cada uno en la escuela. En el grupo de la mañana Ismael era el único chico, en el de la tarde había más paridad en relación al género.

profesor o la profesora, o durante el recreo. Por ejemplo, Fran y Anabel lo hicieron dentro de clase, para enseñarme cómo era:

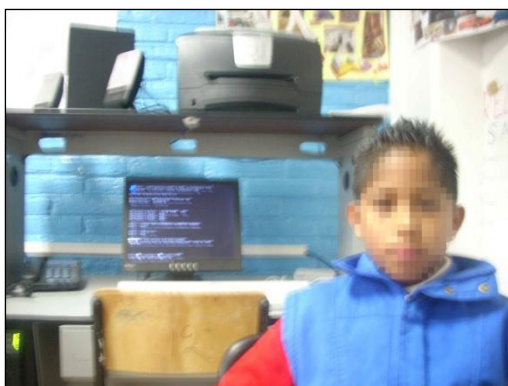


Imagen 22

(Fran) *Somos 35 en total en clase (...) yo me siento al lado de la computadora. A cada rato la prendo, la apago, la prendo, la apago, no nos ven*



Imagen 23



Imagen 24

mi clase somos 29.

(Anabel) *La profesora todavía no había llegado. Son mis compañeros. Joel, Jaime y este es una niña, no volteó. Los dedos son los de Sebi. Yo me siento del otro lado, pero me pasé con un compañero, mientras estaba la maestra. Me sientan con un niño. En*

En cuanto a los retratos fuera del aula, en la hora del recreo, también fueron ellos dos quiénes más fotografías tomaron, y lo hicieron para retratar a sus amigos:



Imagen 25



Imagen 26

(Anabel) El que está al lado es mi compañero Aarón y ella es Cecilia. Nos abrazamos para la foto. Son mis mejores amigos. Los conozco desde primero. Me cambiaron de maestra, y ya los conocí. Me acusaron de que la había robado (a la primera profesora), que le había robado dinero del estante, y me cambió mi mamá.

También Ana fotografió a las compañeras con las que iba antes a clase (Imágenes 27 y 28), ya que repitió un curso y tuvo que cambiar de aula:



Imagen 27

Esas son mis ex compañeras, porque me cambiaron de salón¹³⁴, como repetí 4º me quedé con otros compañeros (...) Esta se llama Pamela (la foto de la derecha), y es mi amiga, es mi media



Imagen 28

¹³⁴ Se refiere al aula y al grupo de compañeros de un mismo curso.

prima. Le dije que si se dejaba tomar una foto, le prestaba la cámara, pero la maestra me dijo que la guardara.

Fran normalmente me hablaba sobre peleas cuando salían fotos de sus compañeros de la escuela (Imágenes 30 y 31), de cómo se pegaba con ellos y por qué, pero consistía en un juego más que algo serio, tal como me lo explicaba. Tomó fotos de algunas chicas, como por ejemplo ésta en la que ellas se tapan la cara (Imagen 29), me imagino que en un juego con el fotógrafo en el que no quieren que él les tome la foto, pero él lo hace para provocar una reacción de este tipo:



Imagen 29

Les dije si podía tomar una, primero dicen que sí, luego que no, y Jacqueline la agarró, y se hizo así.

Este es el que le digo que le llaman chocolate. Aquí hay luz, si le hubiera tomado una foto en el salón, no hubiera salido (...) Él pelea como niña, y te agarra de la cabeza. Pellizcos solamente lo hacen las niñas, agarrarse de los cabellos, sólo las niñas. Pero yo no pego así, yo agarro

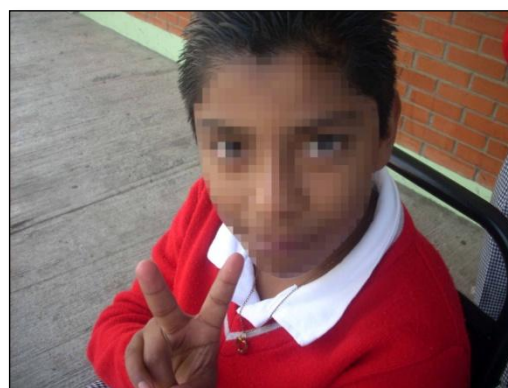


Imagen 30

y empiezo a dar patadas, y a dar golpes. Aprendí solito. Pelear no me divierte, pero me provocan. Me dicen groserías, y yo les devuelvo, pero como no me dejan en paz. Me dicen “tonto”, me da pena decirle las groserías que me dicen. “Pendejo” se oye feo. Pendejo es de las fuertes, si me dicen eso, ya me enoja.



Imagen 31

Felipe es grosero, me molesta y peleo, cuando lo voy a agarrar se pone todo macho, y en el momento en que le voy a agarrar dice "ay no, no, no". Antes casi todos me ganaban, pero en sexto ya no me dejé.

Las peleas, al igual que en la UEC, son prácticas a través de las cuales se socializan, y por ello se convierten en cotidianas. Cuando Fran asegura que cierta manera de pelearse es "para chicas" habla sobre la idea de masculinidad que les diferencia de las mujeres y que de nuevo tiene que ver con la fuerza y la capacidad de imponerse en una pelea si es necesario. Por regla general, esta práctica se tomaba como un juego en el que representaban papeles simplemente por el hecho de disfrutar, pero en otras ocasiones las peleas suponían una verdadera afrenta de la que podían salir mejor o peor parados.

Fue también Fran quién tomó una foto de una chica de la que decía ser novio, que luego me diría es la misma que aparece en la foto en que dos chicas se tapan la cara. En las dos primeras entrevistas insinuó que había una chica de su escuela, que conocía desde primero de primaria (ahora estaba en sexto), pero no fue hasta la tercera que me dijo que era su novia. Fue a partir de esta imagen que contó lo siguiente:



Imagen 32

Las dos son de mi salón. De tercero creo que nos separaron, y siempre ha ido conmigo. Ella cumple años el 3 de diciembre, y yo el cuatro. Es muy amiga, muy amiga, usted sabe qué significa amiga para mí, ¿no? Ya no le quiero hablar de eso. Yo me voy a la secundaria 107...ella quién sabe. A lo mejor vamos a la misma, quién sabe.

*Ya volvió la pena*¹³⁵.

Fernando siempre jugaba en las entrevistas a contarme algo sobre ella, para después desmentirlo. Este tema se convertía en tabú, al igual que el de las drogas, a la hora de tratarlo con los adultos. En un principio me interesé por conocer sus opiniones sobre la sexualidad, desde las ideas que tenían sobre ella hasta los discursos que reproducían de su entorno. Pronto me di cuenta que sería imposible que me hablaran de ello, al ver las reacciones que mis preguntas causaban. Todos me dijeron que sí sabían, porque les habían explicado en la escuela, pero no comentaban experiencia propias o ideas que pudieran tener. En una ocasión, durante los paseos fotográficos, les comenté que me interesaba su vida porque estaban entrando en la adolescencia, entre otras cosas. Tres de las chicas se pusieron a reír, y tras intentar durante un buen rato averiguar qué había detrás de esas risas, una de ellas me dijo: *"Todavía somos niñas porque no hemos mantenido relaciones. Cuando las mantengamos, ya será otra cosa"*. Después de este comentario volvieron las risas, los ojos que fijaban la mirada en el suelo y la frontera cerrada para poder saber más de este tema.

Sí que salía constantemente, por ejemplo, alguna experiencia cercana de embarazo adolescente, de alguien de la familia o de una amiga, pero lo único que decían era no querer ser madres tan temprano como estas personas, pero desvinculando totalmente el asunto del tema de la sexualidad. Por ejemplo, Xóchitl me decía sobre este tema:

Sí conozco a chavas embarazadas de mi edad, el año pasado cuando iba en primero, una de tercero, yo le hablaba muy bien, y ella me decía que se iba con su novio (...) él me decía "no quieres, te presento a uno", y yo le decía "no, están feos, y yo no me voy, si no conozco, no voy". Ella ya faltó casi como una semana, dos semanas, ya la vi por Xochimilco acá, y le pregunté por qué no había venido, y me dice que está embarazada, y ya veo su panza, y ¡ay no manches, ya ves te dije que no te fueras! Ya ves, tú me querías llevar.

¹³⁵ "Pena" significa "vergüenza" en México.

A diferencia de la UEC, donde hablar de sexo era una manera más de relacionarse dentro del grupo informal, aquí nunca escuché que entre ellos trataran del tema, durante el tiempo que pasé con el grupo en los talleres. En las fotografías tampoco apareció en ningún momento, tampoco de manera indirecta, así que terminé desechándolo del guión de entrevista. Las relaciones con sus iguales en relación al ámbito sentimental se reprodujeron en imágenes que mostraban a las personas de otro sexo que les gustaban, o con la que habían pasado alguna historia relacionada con el noviazgo.

La única que me habló directamente del tema de las relaciones de noviazgo fue Laura, que me contó lo que le estaba pasando últimamente con un chico de su escuela. Me explicaba que se mandaba notas con él y que finalmente había decidido que sería su "amigo con derechos". Así me explicó qué significa esto para ella:

*Eso son amigos que, si me quiere dar un beso se lo tengo que dar, porque es su derecho, y si yo se lo quiero darse tiene que dejar, porque es mi derecho, pero no somos novios, sino amigos con derechos y nada más. Le dije que sí, y bueno ya, eso fue el jueves (...)
Novios está en... como yo lo veo, amigos con derechos, primero son amigos, y lo otro es novio, es diferente. Con un novio tienes más compromisos que con un amigo, deben estar juntos, con él pues no, como si fueran namás amigos pues.*

Cuando le pregunté si eso de tener un amigo "con derechos" también suponía mantener relaciones sexuales con él me dijo que no, que ella no había tenido ninguna relación de este tipo, y que será "hasta que me case, si es que me caso. Pues como a los 18, 19, ahorita no, no, ¿y si me quedo embarazada por accidente?" Me sorprendió que Laura hablara de este tema con mucha más claridad que sus demás compañeros, aunque reconoció que también le daba vergüenza. Aún así, de la relación con ese chico me habló sin ningún tapujo, a diferencia de los demás, que mientras contaban cosas de este tipo se estaban riendo, o a mitad de historia me decían que no querían continuar. Laura en aquel momento tenía 13 años y esto también es significativo para entender por qué los

que tenían 11 o 12 no hablaban del tema, ya fuera por vergüenza o porque realmente no habían tenido ninguna experiencia de este tipo. El hecho de que yo fuera mujer también determinaba la confianza que tuvieron conmigo las chicas más mayores, y la desconfianza de los chicos.

Xóchitl, a partir de estas fotos, me explicó sobre un chico que quiere estar con ella:



Imagen 34

Imagen 33

Ese es un niño que quiere que yo sea su cuñada (Imagen 33). Su hermano, ahorita lo vas a ver (Imagen 34). Pero yo no quiero (...) Ya va a la secundaria, a segundo, va en otra escuela. Le digo a su hermano "¿A quién quieres de cuñada? Y dice "a ti", y yo le digo "pero por qué", y dice "pues porque mi hermano quiere andar contigo", y yo le digo "ah pues, dejémoslo así" (risas). Le digo que me deje de molestar. Él me ve y me da risa (...) y le da pena, pa que se emocione. Nunca he tenido novio, amigos, pero no novios.

Este era un tema que se trataba en el grupo, pero siempre a escondidas, entre cuchicheos. En una ocasión les dije que iría a dar un taller de un día a otro centro de Ednica, en una delegación diferente, enseguida las chicas se pusieron a reír y cuchichear. Les pregunté que qué pasaba, si había algún chico que les gustaba allí, y rieron todavía más fuerte, mirándose entre ellas. Al final, Xóchitl explicó que sí, que habían estado juntos en un campamento y que había un chico que le había querido besar, pero que ella se había negado. Me pidieron que les saludara, y de nuevo volvieron a reír.

Para las chicas que más hablaban sobre este tema, Laura y Xóchitl, la dignidad en relación a la sexualidad y el uso que se hace de ella era muy importante, y sobre esto opinaban que una chica no debía dejarse tocar por cualquiera, que eso era de “locas”:

(Laura) *Muchas me caen mal, porque son bien zorras. Se quieren ir con los chicos, se dejan tocar, son unas tontas.*

(Xóchitl) *En pocas palabras, ella es una loca, ella y todas sus amigas. Me caen mal las que están así, locas por los niños, me da coraje. Ella se sienta en las piernas de chavos, y luego se dan besos, y ni siquiera es su novio ni nada. Luego se andan pintando. Estamos así en el pesero, y hay dos niñas, Sandra se sube y se sienta así, y todo se le ve, casi. Ya no le hablo. Ella y sus amigas como que me quedan viendo mal, quién sabe, pinches locas.*

Este discurso recuerda a lo que decían los chicos de la UEC sobre las chicas y su imaginario que convertía automáticamente en “guarras” a aquellas que se decía mantenían relaciones sexuales con varios chicos. Comparaban este modelo de mujer al de sus madres o hermanas, que nunca podrían parecerse a las primeras. En el caso del grupo de Ednica fueron las chicas quienes reprodujeron este discurso, ya que en ningún momento ellos trataron directamente de este aspecto. Aunque, como he dicho, este era un tema tabú a la hora de hablar con los adultos como yo, y por ello se creaba una barrera en cuanto planteaba una pregunta relacionada con el tema.

12.2.3. El entorno urbano.

En esta investigación me interesaba conocer cómo los participantes de Xochimilco veían su entorno urbano, partiendo de los resultados anteriores en el trabajo de campo de Tarragona, donde los adolescentes elaboraban un discurso identitario en relación con su barrio y su gente, que en muchas ocasiones se emitía en contraposición a otras zonas de la ciudad, en particular el centro. Teniendo en cuenta las dimensiones de México Distrito Federal y de la

delegación de Xochimilco en concreto, las concepciones de los participantes tenían necesariamente que cambiar, por lo que también debía hacerlo la manera de enfocar esta cuestión con ellos. También la cuestión histórica es importante para comprender el desarrollo de la delegación y su evolución demográfica y política.

Aunque pasé unos meses de mi vida en México DF, haría falta una estancia mucho más prolongada para poder comprender cómo funciona el “caos ordenado” (Duhau y Giglia, 2008) que aquí se vive, y en particular cómo lo hacen las personas de la delegación de Xochimilco. Me parece imposible sacar conclusiones de este tema a partir de los discursos de este grupo sobre la ciudad y su relación con ella, tema que además en las entrevistas y las fotografías resultó mucho menos fructífero de lo que pensaba. Sería en los paseos fotográficos donde abarcaría sus derivas urbanas por una pequeña parte del terreno de la delegación, el Centro Histórico de de Xochimilco, que era significativo para todos ellos ya que aquí se concentra el comercio, el ocio y el turismo de la zona y en algunos casos las escuelas (primarias o secundarias) a las que acuden los participantes. Aunque todos ellos vivían en la delegación de Xochimilco, venían de lugares muy diferentes, desde barrios aledaños al centro, a otros que estaban alejados, en la falda de las montañas. Éstos últimos tenían que tomar el transporte público para poder llegar al centro de la delegación, e incluso tres de las participantes debían cruzar un canal en barca si querían desplazarse. En un principio me interesé por conocer su relación con el centro del Distrito Federal¹³⁶, pero creo que me equivoqué en el enfoque que le di a la cuestión. Sólo uno de ellos me trajo fotos de esta zona, ya que los demás no solían ir, y cuando lo hacían era para acompañar a algún familiar a comprar mercancía para vender, mucho más barata que en la delegación. Hay que tener en cuenta que en algunos casos para llegar hasta allá es necesario que tomen dos o más medios de transporte, con el gasto que esto conlleva. Los recorridos que tenían su razón en el trabajo no se cuestionaban, pero era diferente el desplazamiento por cuestiones de ocio. Ir al DF significa invertir también dinero en comprar algo.

¹³⁶ Me refería esencialmente a la plaza del Zócalo y aledaños.

Laura, por ejemplo, me hablaba de que le gustaba ir a las galerías (centro comercial) pero sólo si llevaba dinero para comprar: *Yo digo que si vas, es porque vas a comprar algo, vas a traer algo de recuerdo*. También muchos de los participantes me dijeron que habían ido una vez para “recoger su beca”, refiriéndose a una aportación económica mensual, de la que hemos hablado, que reciben de una fundación privada. Es cierto que en Tarragona los desplazamientos al centro tampoco eran muy frecuentes, ya que los participantes se socializaban mayoritariamente en el barrio, pero hay que tener en cuenta que los desplazamientos requieren un menor gasto y planificación que los de México.

En las entrevistas recibía respuestas vagas cuando les preguntaba sobre las ideas que tenían sobre Xochimilco, si les gustaba o no el lugar donde vivían y la relación que tenían con el resto de la ciudad. No encontré en sus discursos un sentimiento que les identificara con el lugar en que vivían o frecuentaban, como sucedió en Tarragona. Cuando les preguntaba sobre Xochimilco, me decían que habían nacido aquí y en general que les gustaba el lugar donde vivían. Lo mismo en relación al Distrito Federal, recibía respuestas vagas que no llevaban a ningún sitio. No era como con el tema de la sexualidad, que tenían vergüenza, sino que parecía que no tenían nada que decir al respecto. Les pregunté por la procedencia de sus familiares mayores y muchos me contestaban que alguno de ellos (o todos), no habían nacido en Xochimilco, que eran de otros estados de México o de otras delegaciones del Distrito Federal. Pensé que este hecho tendría algo que ver con las respuestas que me daban, ya que no parecía existir una relación significativa con el barrio o colonia en el que vivían. Con respecto a la falta de interés por el tema de su relación con la Ciudad de México, pensé en la falta de libertad que tienen para moverse por lugares alejados de su casa, como el centro del DF, por lo que ven esta zona como un lugar al que solamente van en ocasiones muy puntuales, y acompañados de algún adulto. Otros dos factores se unían a esta limitación para moverse por el territorio: la falta de recursos económicos y de tiempo libre, ya que las tareas diarias no les dejan tiempo para

ir de paseo, y es normalmente los fines de semana cuando más se vende, por lo que deben ayudar en el puesto.

Éstas son sólo conjeturas de una cuestión mucho más amplia y que debería tratarse en profundidad para determinar los imaginarios y las maneras que estos chicos y chicas tienen de moverse por la ciudad en la que viven. En esta investigación el interés estaba en ver los lugares que los participantes frecuentaban, aunque la mayor parte de las fotografías daban importancia a la identidad de los retratados, no tanto del contexto en que éstos se encontraban. Tomaron la mayoría de las fotos en casa y en la escuela, dos de los lugares en los que más tiempo pasan durante el día. Aún así, en las entrevistas me contaron, por ejemplo, las ocasiones en que iban al centro del DF a comprar con su familia:

El DF lo conozco, allá vamos a comprar mercancía para ir a venderla allá en Santa Cruz, como voy a vender allá con mi abuela. Ropa usada y ropa nueva, y vamos a vender allá en Santa Cruz. Voy los domingos, y mi hermana Sharon. Sí me gusta el DF, de aquí de Xochimilco no está cerca, tienes que transbordar el tren, el metro. Vamos los sábados nada más, todos los sábados, a comprar mercancía para el domingo. En Xochimilco es más cara.

Otros participantes dijeron hacer lo mismo, los fines de semana, y en algunos casos decían que habían ido para otras cuestiones, relacionadas con el ocio, como ir a un museo o a alguna atracción para niños que se realizaba allí. Solamente dos de ellos salieron de la delegación sin la supervisión de un adulto, en una ocasión fue Ismael quién me dijo que iba para el Día de la Virgen de Guadalupe, con sus hermanos y amigos. Antonio era un caso muy diferente, ya que él había vivido hasta hace tres años en una colonia situada al Sur de la ciudad, pero perteneciente a otra delegación del DF. Con él sólo pude hacer una entrevista, y en ésta me contaba que el lugar en que vivía del DF sí le gustaba mucho, y que era muy peligroso porque siempre había peleas y asaltos. Fue difícil conocer más en profundidad la historia de Antonio, ya que durante una época no vino al taller, no se podía llevar la cámara y además no encontrábamos la manera de concertar una cita para la entrevista.

Las participantes que más fotografías tomaron del lugar donde vivían eran las que pertenecían a una misma familia, y dejaron constancia del canal que estaba al lado de su casa, que tenían que cruzar para poder desplazarse por la delegación. Estas son algunas de las fotos y sus discursos:



Imagen 35



Imagen 36



Imagen 37



Imagen 38

(Zaida) *El lugar donde vivo...me da miedo por ahí por el canal, no sé nadar. Cada que pasamos en la canoa (Imagen 37 y 38), porque pasamos, me da miedo, nos dicen que nos sentemos, que nos podemos caer...Me gustaría vivir por acá cerca.*

(Xóchitl) *Vivo en el barrio 18. (...) Me gusta más o menos, bueno, casi no tanto, porque no hemos convivido muy bien con los vecinos, porque las casas están acá, y la otra hasta allí. Mi abuelito y mi abuelita sí hablan con los vecinos, pero nosotros no. Sí hay niños, no salen, o sí salen, pero casi no hay niños.*

(Ana) *¿Ha visto su cuello? Como que lo encoge, eso es su cola, y sus alas (Imagen 36) Ahí está el camión de mi abuelito (Imagen 35)*

(Entrevistadora) *No lo veo (Ana) Ese, yo sí lo veo. Esos son los vecinos, del otro lado está mi casa, ahí está el canal. De nuestro lado sólo está nuestra casa.*

Durante mi estancia en México DF escuché constantemente advertencias sobre la inseguridad reinante y la necesidad de establecer una serie de estrategias como estar constantemente alerta. Diversos estudios han tratado el miedo propiamente urbano¹³⁷ y es una cuestión que siempre aparece en las conversaciones sobre la ciudad. Me interesaba saber qué pensaban los participantes de Xochimilco sobre este hecho, si consideraban el lugar que vivían como un espacio peligroso. En general me dijeron que no, que era seguro y no tenían miedo. En otros casos, como el de Hugo, me explicaban lo siguiente a raíz de una fotografía que he reproducido anteriormente, en que aparece la cuñada de Hugo con su hija pequeña (Imagen 15):

Algo que me preocupa es cuando el hermano de mi cuñado Gerardo saca a la niña a la calle por la noche. La saca a la tienda o así, y siento que se la van a robar o algo. Bueno, pues hay varios rateros ahí en la calle (...) Si pudiera cambiar cambiaría.

Hugo me explicó que en una ocasión robaron a un niño en su colonia, pero que lo dejaron en otro lugar porque dieron la alarma y la policía estaba registrando los coches. Jennifer me dijo que en el centro del DF secuestraban a los niños, y que por eso ella no quería ir allí sola. Pamela me dijo lo siguiente cuando le pregunté si se sentía segura donde vivía:

Antes sí me gustaba vivir por aquí, pero ahora ya casi ya no, creo que es muy inseguro. Ya cualquiera se mete a la vecindad, y antes no, antes estaba cerrada, ahora está abierto, y ya cualquiera se mete.

Algunos de sus testimonios eran similares a éstos, pero en general decían sentirse seguros, ya que no salían por la noche y si lo hacían era acompañados por algún familiar. Ismael era uno de los que más salía por otros lugares además

¹³⁷ Por ejemplo, entre muchos otros, María Ana Portal, profesora de la UNAM-Itztapalapa (2001)

de su calle, y me hablaba de la banda que tenía, en referencia al territorio en el que vive:

La Joya, la Nativitas, Xochimilco, San Lorenzo, todos lados, Santa Cruz, también tenemos amigos en Tuyaualco, que tocan rock. Esos son mis primos (...) Ahorita estamos en los campos de La Joya, y la calle donde estamos se llama Columpio.

Como he dicho, las fotos en general no registraban el espacio urbano de los participantes, aunque hubo alguna excepción, como la de Fran, que en la primera ocasión que se llevó la cámara trajo fotografías de los portales que más le gustaban de su zona y el paisaje que observaba desde el puesto de verduras que tienen sus padres.



Imagen 39



Imagen 40

Me dijo que le gustaban esas casas porque parecían de ricos, y siempre había querido entrar en una de ellas. Con respecto la imagen número 40, me explicó que el hombre que aparece trabajaba en el comercio que está frente al puesto de verduras de sus padres, y que le apodan el “güero”, porque es blanco de piel. Como hemos visto anteriormente, este participante se centraría después en fotografiar a sus compañeros de escuela, y dejó este tema del contexto urbano que había comenzado al principio del taller.

Fran, al igual que los demás participantes, prefería vivir en Xochimilco que en otra delegación de México DF. Por ejemplo, Laura me dijo: *Por vivir, prefiero en Xochimilco, porque como por allá no conozco así mucho, como que no (...) Allí estaría perdida.*

La idea que tienen del DF está relacionada a la desorientación de un lugar que no es el suyo, y en el que el caso del tráfico y de la gente no les permitiría vivir tranquilos. Hay que tener en cuenta que muchos de ellos viven en espacios semiurbanizados o rurales, en los que el tráfico es escaso y tienen mucho espacio para jugar. Al igual que con las fotos de las tres participantes en el canal, otras participantes me mostraron cómo era el lugar donde vivían, haciendo hincapié en que les gustaba vivir allí porque tenían libertad y podían moverse por el terreno (la imagen 41 es de Isabel, y la 42 de Dania):



Imagen 41



Imagen 42

Pienso que el planteamiento de las cuestiones sobre el entorno urbano fue erróneo desde un principio, ya que ellos no tenían por qué poseer una opinión definida sobre el barrio, ni mucho menos sobre la ciudad en general. Las respuestas vagas que recibía tenían entonces su origen en este hecho. De esta manera, el análisis en mayor profundidad lo haré cuando en el último apartado trate sobre los paseos fotográficos y las observaciones sobre sus movimientos por esta zona de la delegación. Si hubiera querido conocer con exactitud cómo era su relación con el barrio en que viven tendría que haberlos observado en ese entorno, lo que fue imposible dadas las características de la investigación. En el caso de Tarragona esta cuestión se facilitó ya que el terreno se recorre fácilmente a pie y en varias ocasiones pude encontrar a los participantes en la calle, lo que me dio la oportunidad de interactuar con ellos en otro espacio que no fuera el educativo. En Xochimilco la dificultad de moverme por el terreno, dada su extensión, desembocó en una comprensión parcial de la realidad que los participantes viven en referencia a su entorno urbano. Tampoco las fotografías

dieron pie a conversaciones en torno a este tema, por lo que quedó mucho menos desarrollado como otros que ya hemos analizado en páginas anteriores.

12.2.4. La escuela y el futuro.

Como hemos visto en sus imágenes referentes a la relación con los iguales, los participantes dieron preeminencia al retrato de sus compañeros dentro del recinto escolar, durante las horas de recreo, y en la clase antes de que llegara el profesor. Optaron por contarme las historias que transcurren en la escuela, que como sabemos es uno de los aparatos de socialización más importantes y efectivos, en el que las interacciones que en ella se producen con sus iguales son muy significativas para comprender el mundo en el que viven. También dieron su punto de vista sobre ella y reflexionaron sobre lo que esperaban hacer en un futuro. Al igual que en la primera parte de este escrito he analizado conjuntamente la familia y el trabajo, ya que he creído que ambos van unidos y sólo pueden entenderse conjuntamente en las fotografías de los participantes, en este caso analizaré la escuela y el futuro como dos temas que aparecieron en las entrevistas, y que se retroalimentan en sus discursos.

En general, encontré en sus opiniones una reproducción de las ideas que se basan en la necesidad de ir a la escuela para poder tener un buen futuro, para asegurarse mejores oportunidades de vida. En algunos casos, como veremos, se planteaban seguir después de finalizar la etapa obligatoria. En relación a esto, una de las educadoras lamentaba que la universidad no era el futuro de estos chicos y chicas. Por una parte, argumentaba que uno de los factores tiene que ver con la cuestión económica, ya que la mayoría de familias no podría hacer frente al material necesario y los desplazamientos que ir a la universidad conlleva. Por otra parte me dijo que la universidad "*no es para ellos*", por una cuestión que tiene que ver con que no hay una tradición familiar que avale de alguna manera el que ellos sigan un itinerario académico, ya que la mayor parte de sus padres y adultos mayores no han terminado la escolarización obligatoria, o no han pasado de allí.

Solamente en tres casos encontré una negación contundente cuando les pregunté si asistirían a la universidad. Se trataba de Antonio, Ismael y Hugo. El primero no se veía estudiando más, y hacía alusión a la mala experiencia que vivía en la escuela. Los otros dos trabajaban con su hermano y su padre, respectivamente. Hugo e Ismael anteponían el trabajo que estaban haciendo en ese momento:

(Hugo) *Como que no quisiera entrar a la prepa¹³⁸, namás a la secundaria, terminar la secundaria y ya. Después ir con mi papá, porque él necesita igual que le ayuden a hacer la mezcla y todo.*

(Ismael) *Pues trabajando, me imagino. Seguramente con mi hermano, que es albañil. Sí me gusta trabajar de albañil, y no me parece cansado. Ya lo estoy haciendo ahora, y está bien.*

Hugo me explicó que aunque quisiera sacar la secundaria, si no sacaba buenas calificaciones no podría continuar con sus estudios y tendría que ponerse a trabajar:

Sí me gusta la escuela, pero mi mamá me ha dicho que si no quiero estudiar, que voy a ser igual de burro como mis demás hermanos, como mi hermano Samuel y mi hermana Chavela (silencio) Me dice que si este bimestre que pasa, este segundo bimestre, que si no saco buenas calificaciones, me saca de la escuela. Es que necesita a alguien que le cuide el puesto.

Antonio me dijo que él no se veía en la preparatoria porque le pondrían mucho trabajo. Este participante me explicaba que en la escuela le trataban como “burro” porque había repetido algunos cursos y era más mayor que sus compañeros de clase, junto con otros dos chicos:

Todos dicen que somos tarados, brutos, burros, namás por unas cosas. Un chavo de 14 años también va con nosotros, pero nos dicen burros porque vamos en esa edad, en esos grupos. A veces si nos

¹³⁸ La preparatoria es la fase educativa inmediatamente posterior a la educación secundaria obligatoria.

hemos peleado, pero por qué provocas. Dicen "ahí van los pinches burros, los atrasados, sucios", y uno sí se enoja. A veces uno ya no sabe qué hacer. En la escuela solamente me dejan fuera.

Según me comentaron algunos de los participantes, hay escuelas para "burros" y otras para "listos". Los "burros" son los que repiten, los que tienen malas calificaciones, y los "listos" son los que tienen un buen promedio. El tema de las calificaciones salía siempre, y medían su satisfacción en la escuela basándose en las notas que tuvieran. Tal como ellos lo llamaban, el "promedio" era muy importante para valorar cuál era el aprovechamiento que estaban haciendo. En relación a este tema, en más de una ocasión los participantes hicieron alusión a los miembros de la escolta¹³⁹, e incluso una de ellas tomó una fotografía a dos de ellas:



Imagen 43

Se llaman Miriam y Aquetzali, ella es abanderada. Son...las que tienen el promedio más alto. Son 6 en total, dos atrás y cuatro por delante (me dice los nombres de todos los escoltas), y el abanderado.

El hecho de que las calificaciones bajaran era una preocupación constante. Xóchitl y Maribel, ambas estudiando la secundaria, lo expresaron de esta manera:

(Maribel) *Bajé mucho de calificación. Tengo como un 6, y antes tenía 10. No sé qué ha pasado, me cuesta más estar ahí, a veces no van los maestros o llaman a calificar cosas que no nos han puesto, y pues*

¹³⁹ En México, en todas las escuelas, cada lunes se hacen honores a la bandera, en los que un grupo elegido por sus buenas calificaciones realiza el paseo ritual. El abanderado, que es el que representa el papel más importante y por ello quién mejor promedio tiene, es quién lleva la bandera en esta procesión cotidiana.

como no hace nada, pues varios no lo tenemos y nos ponen así la calificación. Eso me preocupa, espero subir.

(Xóchitl) *Ahorita ando como muy distraída, en la escuela, ando como medio distraída, no sé de qué. Siento que ya bajé de calificaciones, y no sé si pase o repruebe. No sé por qué, quiero saber por qué. No sé qué es. Siento que ya no hago tareas como antes, que ya no trabajo como antes. Como que me gustaban más los maestros de primero, no te aburrías ni nada de eso, a la vez te divertías pero te enseñaban. Ahora es más serio.*

Cuando les pregunté por los cambios que habían vivido al pasar de la primaria a la secundaria, todos dijeron que la dificultad había aumentado mucho. Hay que tener en cuenta que en la primaria el mismo profesor imparte todas las asignaturas, mientras que en la secundaria cada materia tiene un profesor, por lo que hay opiniones variadas sobre cada uno de ellos y su manera de enseñar y tratar al grupo. En el caso de Maribel encontré una queja contundente en relación a la eficacia de los profesores. Según ella, no estaban haciendo su trabajo, ya que llegaban tarde o no entraban a las clases, dejándolos a ellos en el aula sin nada que hacer. En general, los participantes decían que los maestros siempre les estaban amonestando, que eran muy “regañones”. Ismael, que nunca estuvo escolarizado, me contestó lo siguiente cuando le pregunté cómo imaginaba a los profesores en la escuela:

Los maestros serán muy estrictos. Si me corren¹⁴⁰, no me importa. Yo no aguantaría que me digan lo que tengo que hacer. Nadie me dice lo que tengo que hacer.

Su hermana, que tampoco había ido a la escuela, me dio una respuesta diferente al preguntarle cómo la imaginaba:

Me imagino la escuela con muchos maestros. Yo quiero aprender cosas. Me servirán para cuando sea grande. Para trabajar.

¹⁴⁰ “Si me corren” significa “Si me echan”, en México.

Para ellos, asistir a la escuela y poder obtener un título te asegura un buen futuro laboral. Tal como decía Zaida: *He escuchado que si estudias mucho tienes un trabajo. Si no estudias, quién sabe.*

Esta continuidad entre la escuela y el trabajo aparecía en todos los discursos. Algunas de las participantes ya sabían a qué se querían dedicar: psicóloga, estilista, educadora, chef de cocina, azafata de vuelo. Cada una de estas profesiones tenía que ver o bien con alguien que conocían y se dedicaba a ello (Maribel tenía una tía psicóloga, Dania una vecina estilista, y el modelo de las educadoras del centro) o habían visto en la calle publicidad de escuelas que impartían cursos de cocina o de azafata de vuelo. Ninguna se planteaba continuar para siempre con la venta ambulante, aunque sí querían ayudar a sus familiares:

Voy a comprarle un puesto a mi mamá, porque el que tiene no es de ella, se lo prestaron. Ayudar a mi mamá a la venta sí, pero quedarme yo en el mercado no.

En algunos casos reconocían que de alguna manera continuarían dedicándose a la venta, ya que suponía una entrada segura de dinero, aunque en casi todos los casos no sería lo único que harían. Aseguraban que mantendrían el negocio de sus padres, que ya conocían y al que estaban acostumbrados, pero imaginaban un futuro propio. Por ejemplo Hugo:

Cuando tenga 18...yo creía como que si estuviera trabajando, para comprarme, y para vestirme. Primero comprarme así cosas para vestirme y todo, y ya después comprarme videojuegos, pues sí...un carro¹⁴¹.

O Ana:

Cuando sea mayor quisiera tener mi limusina, voy a tener a mi chofer, y que se las arregle. Sí me gustaría ser millonaria (...) Me gustaría tener mi casa de cinco pisos, yo solita, con mi chacha.

¹⁴¹ Un "carro" en México es un coche.

De esta manera, el éxito se relaciona con el hecho de tener bienes materiales. Como vimos, en Tarragona también aparecía este imaginario, por lo que para ellos el trabajo es un trámite necesario para poder ascender de alguna manera en la escala social, a través de la obtención de bienes que en el momento presente son vistos como de lujo, como son un coche caro, un ordenador, ropa. Fran tomó esta foto en la calle (Imagen 44) y me dijo lo siguiente:

Ese carro, es como un porche. Me gustaría tener un Ferrari, ¿sabes qué es un Ferrari? Tiene un caballito, es bien bonito. Hay otros, que se parecen a los deportivos. Son bien caros.



Imagen 44

Teniendo en cuenta que al más mayor del grupo le quedaban todavía tres años para acabar la escolarización obligatoria, se puede entender que no tuvieran muy claro cuál sería su futuro, o simplemente no les interesaba pensar en ello. En sus discursos apareció siempre un imaginario en principio inalcanzable, lo que contrasta con las ideas que desde fuera se tiene de sus vidas y su futuro. Sería necesario en investigaciones futuras analizar cuáles son los modelos que les sirven de referencia para construir esos imaginarios y cuáles son los discursos contrapuestos que surgen de su propio entorno social. Todo esto, en base a un seguimiento de cada caso a lo largo de los años, para ver cómo unos y otros discursos se han acomodado a la realidad de estas personas que, en el momento de vida en que se encuentran, tienen ante sí un futuro amplio, e incierto.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

"TU MIRA LA FOTO, PERO NO SE LA ENSEÑES A NADIE" ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA FOTOGRÁFICA, LOS DISCURSOS
Y LAS REPRESENTACIONES DE NIÑOS Y ADOLESCENTES EN EL CONTEXTO DE TALLERES DE FOTOGRAFÍA PARTICIPATIVA.
DOS ESTUDIOS DE CASO.

Paula González Granados

DL:T. 1720-2011

CAPÍTULO XIII. Derivas urbanas. La práctica fotográfica en grupo.

13.1. El primer día. La “guerra” de miradas.

Primer día, de nuevo. En esta ocasión me siento más preparada que en Tarragona, ya que tengo una experiencia previa y por ello más seguridad a la hora de llevar adelante el taller. Tras las negociaciones con los educadores del centro, decidimos que en este primer día comenzaremos a usar las cámaras dentro de las instalaciones y no saldremos de paseo, para ir conociéndonos y que comiencen a utilizar las cámaras de manera controlada. Hay que decir aquí que en esta primera sesión estamos todavía en periodo escolar vacacional y por ello el grupo, que más adelante se dividirá en turnos de mañana y tarde según el horario escolar que tengan, en esta ocasión está junto, lo que no se repetirá en futuras sesiones.

Colocamos las sillas en semicírculo, para que todos puedan verme cuando hablo y también de manera que puedan mirar la proyección de fotos que tengo preparada. La coordinadora se sienta entre ellos, y comienza a poner orden. Cambia a unos y otros de sitio, les amenaza con que no podrán tener la cámara si no prestan atención. Cuando lo cree oportuno, hace una breve presentación del taller, y de mi persona. Explica quién soy, de dónde vengo y para qué estoy allí. Luego me cede la palabra. Doy alguna información más relacionada con el taller, y enseguida proyecto una selección de imágenes de talleres anteriores, para dar un idea de lo que haremos durante los meses que durara el taller. Cuando termina, pido opinión, pero apenas me dan ninguna. Una de ellas, Anabel, dice algo, pero no hay manera de entenderla. Lo tiene que repetir tres veces, pues habla muy bajito y se pone la mano en la boca, mirando al suelo. Finalmente consigo entenderla, y pregunta por qué son todos chicos en las fotografías de Tarragona. Le explico y hago notar al grupo que ese día somos mayoría femenina (9 chicas y 3 chicos), se ríen con la idea.

Les pido que se presenten, enseguida me enfrento a su timidez, cuestión que será cotidiana durante todo el taller. Se miran y ríen, no quieren hablar, y cuando

lo hacen es en voz muy baja, y con la mano en la boca, con lo que no puedo entender la mayoría de lo que dicen. Poco a poco y animados por los educadores, dicen sus nombres y su edad. Paso a explicarles la estructura del taller, del uso de las cámaras y de las actividades que haremos. Prestan atención, aunque puedo observar cómo se miran unos a otros con complicidad, y se ríen entre ellos. Les explico que ese día nos quedaremos por el centro, y haremos un ejercicio de autorretrato. Se comienza a escuchar un murmullo, cada vez más fuerte, y las chicas se tapan la cara diciendo que no quieren salir en las fotografías. La tranquilizo diciéndoles que pueden hacer fotos que les identifiquen, lo que no necesariamente significa que tenga que aparecer su rostro. Explico el funcionamiento de las cámaras, cuatro normas básicas de cuidado, y decidimos entre todos que iremos a la azotea del edificio, ya que hay más sitio y mejor luz para poder hacer fotos. Reparto las cámaras y les pido que las compartan, ya que tenemos sólo cuatro. Enseguida subimos y el grupo se dispersa por el espacio. Los tres chicos se van juntos y las chicas en pequeños grupos, según la complicidad que tengan entre ellas. Yo me quedo por allí observando las dinámicas del grupo, que todavía no conozco. Lo que me llama la atención en primer lugar es la separación que se da instantáneamente entre chicos y chicas, que sólo se rompe cuando unos y otros se provocan, utilizando la cámara como “arma”, que disparan en un juego de captar la cara de una de las chicas.

Por ejemplo, esta imagen (Imagen 45) la toma uno de los participantes intentando captar el rostro de Zaida, pero ella inmediatamente, al ver cuáles son sus intenciones, se aparta y el resultado es éste. Hay que decir aquí que las cámaras que estamos utilizando son



Imagen 45

muy lentas y por ello las chicas tienen tiempo a descubrir las intenciones del chico y darse la vuelta para no aparecer en la foto. Con otro tipo de cámaras hubieran tenido más oportunidades de lograr su objetivo.



Imagen 46

Cuando los chicos no están buscando el retrato robado de las chicas se dedican a tomarse fotos entre ellos, y en grupo. La idea inicial es que cada cual tenga la cámara el tiempo necesario para tomarse uno o más autorretratos, de la manera que quisiera, pero finalmente se hacen retratos en grupo, autorretratos y

retratos unos a otros, en una especie de juego. En esta fotografía (Imagen 46) uno de ellos sostiene la cámara (a la derecha) y los demás le acompañan en la foto. El encuadre no estuvo del todo acertado, porque el sujeto a la izquierda aparece cortado. La pose que realizan la encontramos también en las fotografías que uno de ellos hizo cuando se llevó la cámara a casa. Les preguntó que significa, pero no me contestan. Yo sé que ese gesto significa en el argot “monear”, es decir, utilizar una “mona”, que es un trozo de tela o algodón empapado en una sustancia química que se utiliza en disolventes industriales (tolueno) que colocada en la mano cerrada y situándola en la nariz, permite fácilmente su consumo. Al ver que no quieren decirlo, no insisto ya que al tratarse de un tema relacionado con las drogas, si las educadoras lo escuchan pueden intervenir y amonestarles.

Observo que, aunque en general son las chicas las que más vergüenza tienen de fotografiarse, son las mayores quienes se niegan a que aparezca su rostro en la fotografía. Por ello, este día no encontramos ningún retrato en que aparezca su cara, al contrario que las más pequeñas y los chicos, que sí se toman autorretratos en los que aparece su rostro.



Serie 2

La verdad es que cuando planeé una actividad relacionada con el autorretrato no pude imaginar el hecho de que las chicas tuvieran esa reacción a la hora de tomar fotografías de sí mismas. Me pareció una actividad interesante ya que había observado en talleres anteriores que éste era un recurso común entre los participantes, por lo que pensé en provocar de alguna manera esta práctica el primer día, para ver qué reacciones se daban. Es cierto que en Tarragona se dio también un rechazo por parte de alguno de los participantes a que les hicieran retratos, pero cuando esto pasaba la postura que adoptaban era mucho más amenazante. En el caso de Xochimilco, las chicas reaccionaban con gritos y utilizaban la misma estrategia que los chicos, perseguirles para tomarles fotos. Como en Tarragona el grupo estaba formado en su totalidad por hombres, no pude observar este tipo de dinámicas en este grupo. En Xochimilco, como veremos, este tipo de comportamientos se sucedieron durante todo el taller, en los paseos, aunque no con tanta intensidad como este primer día en que observé cómo la vergüenza a ser fotografiadas era mucho mayor que en los demás participantes.



Imagen 47

los demás, no hubo forma de que lo hicieran.

Al finalizar esta sesión nos hacemos una fotografía grupal, para el recuerdo (Imagen 47). A los lados la educadora y yo, delante las más pequeñas y detrás los tres chicos y cuatro de las chicas que dan la espalda a la cámara. Aunque insistimos en que se pusieran como

En esta primera sesión me sorprendió la rapidez con la que los participantes tomaron las cámaras y se lanzaron a hacer fotos. Me pareció muy interesante cómo chicas y chicos utilizaban la cámara de diferente manera, y el tipo de fotos que hacían. Mientras que los chicos decidieron en su mayor parte tomar fotos en grupo, de ellos mismos en diferentes poses, las chicas tomaron imágenes de algo que las identificaba, pero sin mostrar sus rostros. Esto pasó con las mayores de 12 años, ya que las demás sí se hicieron autorretratos “clásicos”, extendiendo el brazo y mostrando su cara. La cámara, en este caso, fue utilizada por los participantes como una manera de jugar y divertirse, como un instrumento para relacionarse entre ellos de otra manera diferente a la cotidiana.

13.2. Los paseos fotográficos

En la delegación de Xochimilco la actividad de los paseos tuvo que variar con respecto a los barrios de Ponent por dos razones. La primera, que el terreno de la delegación es mucho más extenso¹⁴² y transitado, tanto en personas a pie como con sus vehículos, además del trasiego constante de *rutas*¹⁴³ que recorren la delegación y la conectan en transporte público. La segunda tiene que ver con la edad de los participantes, ya que en Ponent los alumnos se encontraban entre los 13 y los 16 años, mientras que en Xochimilco estas edades se situaban entre

¹⁴² Estamos hablando del doble de la superficie de Xochimilco (122 km²) frente a Tarragona (63 km²)

¹⁴³ Se le denomina rutas, o peseros, al transporte público que transita por las calles de la ciudad.

los 11 y los 14 años, con lo que debíamos estar más atentas hacia los más pequeños. Además, el grupo de Xochimilco era mayor en número con lo que en ocasiones nos encontrábamos con grupos de ocho personas, lo que en Ponent no ocurrió nunca. Estas cuestiones provocaron consecuentemente limitaciones relacionadas por una parte con el territorio que podríamos recorrer, que se circunscribió al Centro Histórico de la delegación, y por otra parte en relación a la movilidad por este terreno, que se vio reducida por las cuestiones de edad y número de participantes.

La educadora del centro nos acompañó en todo momento, y fue con ella con quien decidíamos dónde ir. En Tarragona se valoraba la adecuación de los paseos con los educadores, pero normalmente sólo íbamos con el grupo el fotógrafo del taller y yo, y decidíamos conjuntamente con los participantes. La ventaja en Xochimilco es que la educadora conocía muy bien el terreno, ya que había nacido allí, y además tenía confianza con los componentes del grupo, pues llevaba un año trabajando en el centro. La desventaja era que condicionaba en ocasiones la elección de los lugares por los que pasear. Ella era consciente de los problemas de movilidad y en cierto modo, aunque no siempre, orientaba en cierto modo los lugares por los que iríamos, dejando para ellos el ritmo del paseo y las maneras de llegar hasta los lugares escogidos. Este es un sesgo que hay que tener en cuenta al analizar estos paseos, ya que los participantes estaban en cierto modo condicionados por lo que la educadora decía, aunque nunca se opusieron a los lugares propuestos y en ocasiones, como es el caso de los paseos a la deportiva, la elección fue plenamente tomada por ellos.

En las siguientes páginas describiré los paseos que realizamos, las maneras en que fotografiaron a sus compañeros y el entorno urbano que recorrimos, delimitado en la zona del Centro Histórico de la delegación, en algunos de los barrios que la forman y que se encuentran próximos al centro educativo. No se trata de interpretar el porqué de la elección de estos espacios, ya que como he apuntado estaba limitada por diversos factores, sino de transmitir las interacciones observadas entre los participantes en torno a la actividad de los paseos fotográficos.

Recordar por último que en Xochimilco trabajé con dos grupos, uno de mañana y uno de tarde, ya que se distribuían de esta manera según el horario escolar que tuvieran asignado. A la hora de describir los paseos trataré aquellos aspectos más significativos relacionados con el acto fotográfico de ambos grupos al mismo tiempo ya que con ambos realizamos los mismos recorridos y he considerado que describirlos por separado no aportaría nada nuevo al análisis. Por ello destacaré los momentos más significativos, independientemente del grupo al que pertenecen los participantes.

13.2.1. La Deportiva



Mapa 1. La Deportiva de Xochimilco

La primera decisión que tomaron los participantes con respecto a los paseos, fue ir a la Deportiva. Los primeros días, por diferentes razones relativas al tiempo no pudimos ir,

sería hasta la sexta sesión que las condiciones necesarias se dieron. No estaba lejos del centro, pero lo suficiente si solamente contábamos con una hora. Por ello, tuvimos que esperar al día que pudiéramos disponer de la sesión completa para poder hacerlo. Se trata de un espacio amplio en el que hay instalaciones deportivas cerradas, campos de fútbol y de baloncesto, zonas verdes, venta de flores, columpios. Cuando el primer día me dijeron que querían venir aquí no imaginé que se trataría de un lugar tan amplio y cuidado como éste, con lo que entendí que quisieran visitarlo desde el principio. Lo utilizaban como espacio para verse con sus amigos, para jugar, para encontrarse con un chico, en el caso de algunas, que me contaron que quedaban aquí si alguno les gustaba.

El día que decidimos hacer este paseo tuvimos que apresurarnos para llegar lo antes posible y disponer de tiempo para estar por lo menos una hora allí. Cuando salimos del centro les digo: *"a ver quién me puede decir cómo se llega"*, y discuten para ver quién guía. Tenemos que ir en parejas, porque las aceras son muy estrechas. Yo voy con Joanna, que me va explicando los lugares por donde pasamos, sobre todo las escuelas, ya que me dice que ella fue a una y se queda mirando a ver si ve a alguien conocido. Le digo que tenemos que darnos prisa, y me alcanza corriendo.

Cuando llegamos el grupo se dispersa. Las más pequeñas se van juntas, Ismael se queda solo, aunque no demasiado lejos, y las mayores se quedan con la educadora y conmigo, pues dicen que están cansadas. El grupo de las pequeñas va rápidamente a la fuente que está al final de la explanada principal, y allí se toman retratos (Serie 3), que es con diferencia la práctica fotográfica más utilizada este día.



Serie 3

Les pregunto por qué han puesto la opción de blanco y negro, y dicen que “*se ve más bonito*”, que prefieren tomar las fotos de esa manera. Están un buen rato tomando fotos por los alrededores de la fuente, donde hay unos rosales. Intentan fotografiar a Ismael, pero él se da la vuelta cada vez que lo intentan, como puede verse en la foto, tal como hicieron Zaida y las otras chicas antes. Es una constante que él vaya a lo suyo durante los paseos, ya que es el único chico y a estas edades las separaciones entre sexos están muy marcadas. Estas imágenes contrastan con las que se tomó con sus compañeros varones el primer día, en las que aparece posando y decidiendo la manera en que quiere salir en la foto, pues sus acompañantes son quienes él mismo ha elegido.

Ese mismo día escucho algún comentario que se refiere a Ismael y a Denise como novios, pero enseguida él lo desmiente, diciéndome que sólo es su amiga y que a la gente le gusta mucho hablar de los demás. Me quedo un rato con él. Le pregunto si viene aquí a menudo, y me dice que sí, que aquí juega con su equipo de fútbol. Le pregunto qué suele hacer por las tardes y me dice que si no trabaja se va a la salida de la secundaria de su barrio, a ver chicas y a pelearse con sus amigos. Me dice que le gusta pelearse, que no llegan a hacerse daño, aunque sí se dan fuerte y que es una manera de no aburrirse, ya que no hay mucho más que hacer durante las tardes.

Las más mayores también quisieron hacerse fotos en la fuente. Pamela (Imagen 51), que solamente vino a dos sesiones del taller, le pidió a su hermana pequeña, María, que sí asistió a todas, que le tomara allí unas fotos. Esta fue la que pensó que se veía mejor. Xóchitl y Yasmine se las tomaron la una a la otra, y en esta ocasión sí dejaron que apareciera su rostro (Imágenes 48 y 49). Como vemos, Ismael de nuevo no se dejó (Imagen 50). Fue Xóchitl quien insistió para tomarle la foto, pero no consiguió que éste posara tal y como ella quería, mirando al frente.



Imagen 48



Imagen 49



Imagen 50

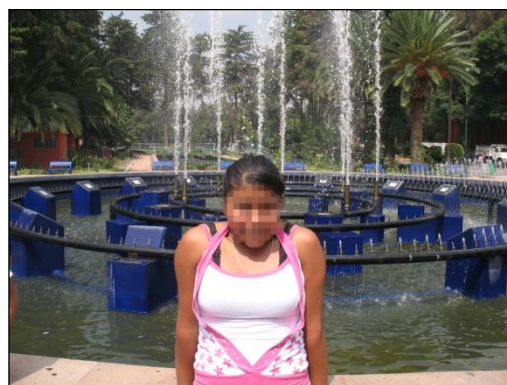


Imagen 51

Denise traía consigo el teléfono móvil, que todo el tiempo llevaba encendido para poder escuchar música reggaetón. En un momento del paseo se acerca y me dice *“yo me tomo fotos con mi celular, así”*, y se hace un retrato alargando el brazo. También le hace fotos a Yasmine y cuando le pregunto si me podrá pasar estas fotos primero dice que no, que le da vergüenza, pero después me dice que sí, que las traerá el próximo día. Ese día no llegó, ya que a partir de esa sesión Denise no volvió al taller. Cuando le pregunté a Xóchitl, ya que eran amigas, me dijo que tenía un novio y ya no le interesaba venir a Ednica, que sólo quería estar con él. Cuando le pregunté a la educadora, me dijo que ya no vendría más y que no era un caso preocupante, porque su situación económica era estable, ya que su madre tenía un puesto en propiedad dentro del mercado. Intenté encontrarla por mi cuenta, ya que sabía a qué escuela de secundaria iba, pero fue imposible, ya que en las dos ocasiones en que fui no pude verla. Esta es una de las pruebas

que se dan en el trabajo de campo, perder un participante de interés para la investigación y no poder hacer nada para remediarlo.

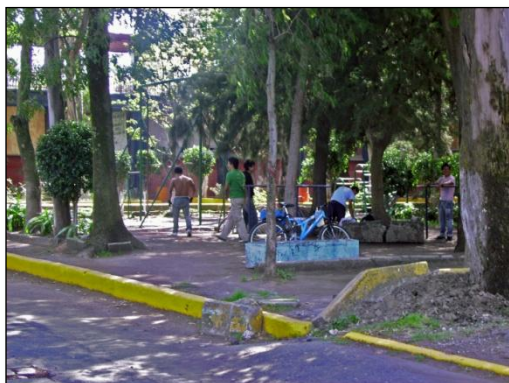


Imagen 52

Decidimos seguir caminando hacia los campos de fútbol y de baloncesto, que quieren enseñarme. Los grupos siguen siendo los mismos, las chicas mayores, las pequeñas y aparte, Ismael. La educadora y yo estamos con unos y con otros. Pasamos por una zona de columpios, donde hay unos chicos en torno a los veinte años haciendo ejercicios de musculación. Veo que las chicas mayores se ríen y les miran y ellos que, al darse cuenta, les hacen un gesto para que se acerquen y ponen a enseñar sus músculos. Ellas aceleran el paso, riendo. Cuando hemos recorrido unos metros, Yasmine se da la vuelta y les toma una foto (Imagen 52). Le digo que desde tan lejos no se les verá bien y dice que no se va a acercar más, que le da miedo, y se va con Xóchitl.

Pamela dice que le gustaría hacer una foto a una “virgencita” que hay en la zona de las flores. Me explica que es un lugar donde venden flores frescas, y todos dicen que quieren ir allí. Paseamos por este lugar, haciendo fotos a los vendedores y finalmente encontramos la virgen. Le tomamos fotos y nos marchamos, ya que casi es la hora de finalizar el taller. Cuando salimos del recinto nos encontramos a una de las participantes, Ana, que va con dos chicas de su edad pero que no son del taller. Ésta, sorprendentemente, apenas nos saluda y parece avergonzada. Cuando le pregunto a Yasmine por qué cree que se ha comportado así, me dice *“es que cuando somos más mayores nos da pena, por los maestros y así”*. Le pregunto por qué, y no me contesta nada más. Como ya he dicho, la *pena*, la vergüenza, es algo con lo que me encontré desde un primer momento en mi relación con los participantes, y continuó durante todo el taller, aunque se transformó en cierto modo y pude atravesar algunas barreras que este comportamiento marcaba.

13.2.2. El mercado y el Foro



Mapa 2. Plaza del Foro

Fuimos en dos ocasiones a la zona más concurrida del Centro Histórico, que está formada por el kiosco, la plaza del foro, el mercado y la iglesia de San Bernardino. Todos ellos tenían alguna relación con estos lugares, ya fuera por cuestiones de trabajo, de ocio o de culto. Estamos hablando de un espacio en que se concentra el mayor número de vendedores de la delegación, por lo que se trata de un lugar de gran importancia para esta zona. Tanto las personas de Xochimilco como del resto de la ciudad se encuentran aquí para vender y comprar, ya sea en los puestos de dentro del mercado o los que lo rodean. Los productos son variados: alimentación de todo tipo, comida para consumir en el mismo lugar, objetos de decoración, para fiestas, material escolar, artículos del hogar, material para rituales religiosos, flores frescas, entre muchos otros.

En la plaza del Foro normalmente no hay lugares de compra y venta, pero durante las fiestas más destacadas del año es tomada por los vendedores, tal como vemos en la imagen de satélite, en el que se ve que está cubierto por los plásticos de colores que conforman los puestos de comida, películas, tallas religiosas, disfraces, banderas o calaveras, todo depende de la festividad en que nos encontremos (Navidad, festividad de la Independencia, Día de Muertos). Durante estos días la plaza ya no es un lugar de paso, sino que es un espacio para comprar y vender, ya que no queda un solo lugar libre, sólo los pasillos que

conforman los puestos de venta. Es interesante ver cómo cambian las dinámicas cuando están los puestos con respecto al resto de año. En una ocasión la educadora, recordemos que ella es de esta zona de la ciudad, me comentó que era necesario que se existieran lugares para la venta, ya que conjuntamente con el turismo es la mayor fuente de ingreso de los Xochimilcas, pero reconocía que se había invadido este espacio, y que también debía utilizarse para otras actividades.

Algunas de las participantes trabajaban en esta plaza, como por ejemplo Ana, Xóchitl y Zaida, miembros de una misma familia, que se trasladaban durante las épocas de venta a vivir aquí. Tenían tres puestos (dos de películas y música y uno de comida) que regentaban diferentes miembros de la familia, y se quedaban por miedo a que les robaran la mercancía y porque su casa estaba alejada de la plaza y no podían aprovechar intensamente el tiempo que duraba la festividad. Me contaban en las entrevistas que entendían la situación, ya que era muy importante que hicieran buenas ventas durante estas fechas porque el resto del año no podían montar el puesto, pero que era muy cansado, ya que cerraban muy tarde y volvían a abrir muy temprano. Además, me contaban que antes de dormir recogían toda la mercancía para volver a ponerla a primera hora de la mañana lo que, según ellas, era muy pesado. Fue durante una de estas épocas que Xóchitl tomó las fotos que vimos al comienzo de este apartado, ya que toda la familia estaba reunida en torno a los puestos de venta, y ella tenía tiempo para hacerles fotografías. En este espacio comían, se lavaban, dormían y trabajaban, hacían de él su casa durante la temporada que se dedicaban a la venta en este punto central de la delegación.

De esta manera, este espacio significativo de la delegación es conocido por todos. Cuando decían "*vamos a Xochimilco*" o "*vamos al centro*", significaba venir aquí, a la zona del mercado y la plaza del foro. Por el tema de la denominación de las diferentes zonas de la ciudad tuve problemas en las entrevistas, ya que cuándo les preguntaba "*qué te parece Xochimilco*", yo me refería a toda la delegación, ellos solamente al centro. Y cuando les decía "*qué te parece el centro*", refiriéndome al del DF, ellos también pensaban que hablaba

del centro de Xochimilco. Estas denominaciones, tanto en el trabajo de campo en Tarragona como en Xochimilco fueron determinantes para entender los discursos de los participantes, por lo que hay que tenerlas muy en cuenta.

Éste era un espacio significativo para ellos, por lo que las derivas por el mismo fluyeron y dieron lugar a una práctica fotográfica que, como veremos, dio prioridad a los objetos de consumo que en esta parte de la ciudad proliferan. La cantidad de gente que en este espacio transita dificultaba en cierto modo nuestra movilidad, pero los participantes conocían el terreno y esto facilitaba nuestra deriva por el mismo.

El camino a mercado, desde el centro, dura unos cinco minutos y está conectado por una calle que te lleva allí directamente. Nada más salir, comienzan a tomar fotos. Lo primero, la “guerra” de fotografías en la que las chicas son el blanco de los chicos, que las persiguen insistentemente para



Imagen 53

tomarles fotos, como vemos en esta imagen (Imagen 53). Se han puesto por grupos, chicos y chicas separadas, aunque en el caso del grupo de la mañana esto no es posible, ya que hemos visto que Ismael era el único chico de este grupo.

Hay que decir que éstos fueron los primeros paseos que realizamos, ya que además de la deportiva quisieron venir aquí, y además estaban muy cerca del centro educativo. Siempre hacíamos una media hora de teoría antes de salir, en que yo les explicaba algún estilo fotográfico, ya que formaba parte del pacto establecido con el centro educativo o mirábamos fotografías que habíamos hecho durante otros paseos, y las comentábamos. También les recuerdo en cada sesión que en los paseos tienen que tomar fotos a aquello que les parezca más interesante, que les llame la atención y que explique cómo es la zona por la que nos movemos. Van repartiendo las cámaras dentro de los grupos que han formado, ya que no llegan para todos. Siempre hay unos que toman más fotos

que otros. Por ejemplo, Ismael suele “pasar” de la actividad, y se muestra a menudo distante, aparentemente cansado, y apenas habla, y cuando lo hace es tan bajito que es difícil escucharle, y no quiere repetirlo de nuevo. Eso sí, nunca se rebela ante los adultos y acata las decisiones del grupo, pero de tal manera que en muchas ocasiones parece no estar de acuerdo con lo que hacemos. En el caso de su hermana, sí se muestra muy interesada por la actividad, pero con ella también es difícil entablar una conversación, ya que se muestra muy tímida y también habla muy bajo, las pocas veces en que interviene. Por ello, hay que saber cómo hablar con los participantes para no forzarles y hacerles sentir incómodos. En lugar de decirle a Dania que tomara fotos, simplemente le pasaba la cámara, y ella enseguida lo hacía por sí misma, sin necesidad de palabras.

Vamos caminando y enseguida llegamos al mercado. Miro por un momento a la educadora y le expreso con mis ojos la preocupación por la cantidad de gente que hay. Ella me mira tranquilizándome, y me dice “no pasa nada”. Me dejo llevar por la situación, mirando siempre que el grupo no se disperse demasiado.



Imagen 54

Vamos en primer lugar por la parte de fuera del mercado. Las chicas se paran constantemente, tomando fotografías a artículos que les gustan, que quisieran comprar (Imagen 54). Se quedan mirándolos, me preguntan si me gustan, si me los compraría.

También toman fotos a las imágenes de chicas vestidas para la fiesta de los 15 años¹⁴⁴ (Imagen 55), diciéndome que ellas quisieran tener su fiesta, pero no saben si es posible, ya que es muy cara. Xóchitl me habla sobre su comunión, y el vestido que tenía, que le regaló su madrina. Ana me dice que a ella le gustaría comprarse muchas cosas bonitas, como los zapatos morados que aparecen más arriba, y que va a estudiar mucho para que esto sea posible, y para tener su propio ordenador, y una casa muy

¹⁴⁴ Fiesta que se hace para las adolescentes de 15 años que supone un rito de paso de la infancia a la adolescencia. La chica recibe por parte de sus padres una fiesta en la que el vestido es uno de los elementos materiales más significativos de la misma.

grande. Dania no dice nada, está concentrada tomando fotografías, y me recuerda en cierto modo la actitud de Shamir en Tarragona, que por sentirse en cierto modo excluido del grupo dedicó mucho más tiempo a tomar fotografías que a estar compartiendo vivencias con los demás del grupo.

Por ejemplo, en un momento determinado se acerca y muy bajito me dice que quiere tomarse una foto, pero que no sabe cómo. Le digo que mire a su alrededor, y decida tranquilamente cómo hacerlo. Observo que está unos minutos mirando por los puestos y de repente ve unos espejos que hay expuestos en el suelo. Toma la fotografía aprovechando el reflejo que éstos dan de ella. La miro, y



Imagen 55



Imagen 56

tímidamente me enseña la fotografía (Imagen 56). Le felicito, y ella esboza una sonrisa, pero enseguida se va a continuar con su tarea. En otro caso, por ejemplo si la hubiera tomado Xóchitl, todos nos habríamos enterado de que así había sido, la hubiera mostrado y comentado con los demás

participantes.

Los chicos van juntos, y se fijan en otro tipo de artículos, por ejemplo los videojuegos, de los que hacen infinidad de tomas durante este paseo (Imagen 57). Ellos También querrían comprarlos, y Fran comenta que él tiene una videoconsola portátil, de la que tomaría



Imagen 57

más adelante una fotografía cuando se llevó la cámara a casa. Me explican en qué consisten los juegos expuestos y cuando les digo que sigamos el paseo, me dicen que se quieren quedar allí. Les pregunto si van a comprar algo y dicen que no tienen dinero, pero que les da igual. Finalmente, tras mi insistencia, seguimos el camino.



Imagen 58

Durante todo el paseo me enseñan las fotografías que toman, van y vuelven, corren, se pelean entre ellos, sobre todo el grupo de chicos contra el de chicas, ya que éstos quieren tomarles fotos y ellas no se dejan. También interactúan con la gente de los puestos, y reciben siempre el

permiso para tomar una foto. También observo cómo muchas de estas personas les conocen y les saludan, les preguntan qué hacen con una cámara, para qué quieren las fotos. Intento no intervenir, prefiero que sean los participantes quiénes lo expliquen. Toman una serie de retratos de las personas que allí se encuentran (por ejemplo, la Imagen 58). Al igual que pasaba cuando se la llevaban a casa, pienso que el hecho de tener una cámara les daba un protagonismo que hasta entonces no habían tenido. Pude observar cómo el tenerla en las manos suponía una autonomía que les permitía decidir qué querían fotografiar, aunque siempre teniendo en cuenta el sesgo que provocaba mi presencia entre ellos, al igual que el de los familiares que les pedían que tomaran fotos, por ejemplo, a los más pequeños de la familia.

En relación a la práctica del retrato, normalmente a las personas ajenas al taller les tomaban previo permiso, ya que el juego de los “robados” lo dejaban para tomarse fotografías entre ellos, aunque siempre tenía que hacerse explícito finalmente que se estaba realizando esta práctica, para poder provocar en esa persona algún tipo de reacción. De otra manera, no tendría sentido.



Imagen 59

Vamos hacia la plaza del foro, que en esa época no está todavía tomada por los puestos, aunque la celebración del aniversario de la Independencia¹⁴⁵ se acerca. Por ello, todos se disponen a fotografiar un único puesto con productos patrióticos destinados a celebrar este día (Imagen 59). Tomaron la fotografía desde puntos de vista diferentes, pero siempre haciendo que el reloj, emblema de esta plaza, apareciera. Estamos un rato por allí tomando

fotos. El espacio es amplio y aquí sí pueden correr, ya que la educadora puede verles a todos desde el lugar en que nos encontramos. Alguno de ellos dice que vayamos a la iglesia, y allá vamos. Se quedan un rato por fuera haciendo un experimento que consiste en tirarse de una altura e intentar captar la imagen congelada en el aire. Como ya he dicho en algún momento, las cámaras que utilizamos son de gama baja, y la velocidad de disparo es lenta, por lo que en ocasiones es difícil captar este tipo de situaciones. Cuando lo consiguen, se sienten satisfechos y nos muestran el resultado a todos.

Ya en la iglesia, todos quieren fotografiar una escultura del indio Juan Diego¹⁴⁶ (Imagen 60), con una imagen de la Virgen de Guadalupe en el pecho. Uno de los participantes se echa al suelo y toma la foto de esta manera, todos los demás la imitan. La escultura, obviamente, parece mucho más grande de lo que realmente es desde este punto de vista.

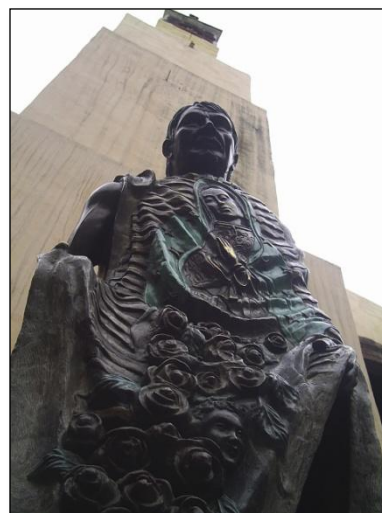


Imagen 60

¹⁴⁵ Se celebra el 15 de septiembre y se conmemora la Independencia de México, en 1810.

¹⁴⁶ La historia cuenta que la Virgen de Guadalupe se le apareció al Indio Juan Diego el 12 de diciembre de 1531, en el lugar donde se encuentra actualmente la Basílica de Guadalupe.

También en el patio de la iglesia vemos un cartel referente al señor de Chalma¹⁴⁷. Ismael se acerca y me explica que él ha ido a Chalma con sus hermanos, y que también irá a la Basílica de Guadalupe cuando llegue el día de la Virgen. Otros participantes se acercan y cuentan su experiencia. Xóchitl, por ejemplo, dice que fueron a Chalma cuando su madre estaba embarazada de mellizos, y que le habría encantado tener la cámara en aquella ocasión para mostrarme lo bonito que es aquello.

Estamos una media hora paseando por dentro de la Iglesia, el patio, nos hacemos alguna foto de grupo *"para acordarnos de este día"*, como dice una de las participantes. Cuando ya casi llega la hora de acabar el taller, regresamos al centro. Por el camino, ya en el kiosco, Ismael se para a hablar con un limpiabotas. Me acerco y él me dice que es su amigo. Éste me mira de arriba abajo, y le digo a Ismael que podría tomarle una foto, y dice que sí. Lo hace, aunque de lejos, para *"que se vea todo el puesto"* (Imagen 62).



Imagen 62

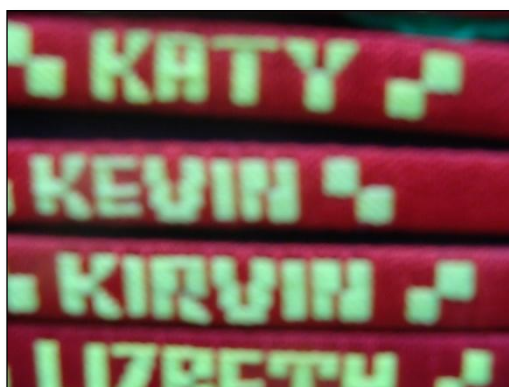


Imagen 63

Vemos también a unos artesanos, y nos acercamos a mirar su mercancía. Veo que Ana está buscando entre unas pulseras de las que llevan el nombre, Me imagino que estará buscando el suyo, pero cuando descargo las fotografías veo esta imagen (Imagen 63). Una de las

informantes se llama igual que uno de los nombres que aparece, pero recordaba vivamente a Ana tomando la foto, así que en la siguiente sesión le pregunto. Ella comienza a reír y hace como que no sabe, pero insisto. Finalmente me cuenta

¹⁴⁷ El Señor de Chalma es otra de las imágenes religiosas más veneradas en México. La peregrinación al santuario es multitudinaria en las fechas dedicadas a este ritual.

que Kevin es un chico de la escuela que le gusta, pero que él no quiere nada con ella. La cara le ha subido mucho de color, y le pregunto si él sabe esto. Dice que no, y que *"no se lo dirá ni loca"*.

Decir finalmente que éste es uno de los espacios por los que más paseé por mi cuenta, y por ello pude encontrarme en algunas ocasiones a algún participante, sobre todo a las componentes de una familia que vivían en esta zona cuando había alguna festividad que permitía su presencia en la plaza del Foro. En estos casos, la presencia de sus padres o de otros adultos hacía que su actitud fuera más fría, aunque me daba la oportunidad para que los familiares comentaran el hecho de tener las cámaras en casa, y las interacciones que se daban con ellas. Una madre se quejaba de que siempre que se daba la vuelta se encontraba a su hija tomándole una foto, pero entendía que era por su propio bien, y no le importaba. *"De todas maneras"*, me dijo *"espero que sólo elija las fotografías en las que salimos bien"*.

13.2.3. Los barrios del Centro Histórico



Mapa 3. Plazas recorridas del centro de Xochimilco.

El tercer y último paseo de este apartado es el que realizamos por algunas plazas de los barrios del Centro Histórico de Xochimilco, y sus iglesias respectivas. No puedo decir con exactitud cuál es el número de iglesias en Xochimilco, pero como se puede ver en el mapa la densidad es alta, teniendo en cuenta que estamos en los alrededores del centro educativo (marcado en azul). Es cierto que la distancia es amplia, estamos hablando de unos veinte minutos caminando hasta La Asunción, pero comparando con otras zonas de la ciudad la presencia de iglesias es significativa. Así lo entendió la educadora, que propuso que fuéramos a estos lugares que conforman el epicentro de los barrios de los que toman el nombre. La distribución de los 17 barrios en Xochimilco, como vimos en la contextualización, es muy importante para entender el centro histórico, ya que se trata de una mezcla urbanística del periodo anterior y posterior a la colonización española. De esta manera, cada barrio tiene tradiciones propias que hacen de él un espacio significativo para sus habitantes, y en el que las iglesias son testigo de muchos de estos eventos colectivos.

Así, la elección de estos paseos no fue tanto de los participantes como de la educadora, aunque en el momento de transmitirlo en las sesiones alguno de ellos, o un familiar, vivía en uno de estos barrios o lo frecuentaba. Aunque con reticencias al principio, ya que son los participantes quiénes tienen que decidir dónde vamos, resolví seguir los consejos de esta persona, ya que tenía una opinión fundamentada sobre el terreno y, lo más importante, estaba al tanto de los objetivos del proyecto y había un compromiso firme por su parte para llevarlos a cabo. Como ya he apuntado, el hecho de no poder ir a muchos de los lugares donde viven los participantes nos hizo decidir limitar nuestros paseos al centro histórico de la delegación, donde se sitúa el centro educativo y, por lo tanto, de donde partían nuestras derivas urbanas.

Antes de pasar a describir las interacciones observadas durante los paseos, tengo que decir que fueron los recorridos urbanos más provechosos a nivel de producción fotográfica, ya que gran parte de las imágenes que escogimos conjuntamente para la exposición final provenían de estos paseos. La belleza de los embarcaderos, las iglesias y las tallas religiosas que éstas albergan, las calles

que recorrimos, las interacciones entre las personas que encontramos, inspiraron a los participantes y con ello obtuvieron unas imágenes de un alto grado de perfección estética que era uno de los objetivos de esta investigación. Hay que tener en cuenta que el taller ya había avanzado mes y medio, y el manejo de la cámara estaba mucho más dominado, lo que conlleva una mayor seguridad a la hora de fotografiar. El criterio de selección en este apartado no será el estético, sino aquel que tienen que ver con las interacciones que se produjeron entre los participantes alrededor de la cámara de fotos, aunque uno y otro pueden coincidir en alguna de las imágenes, como veremos.

En este paseo les propongo que se pongan por grupos y que cada uno de éstos se especialice en un tema diferente, contando con lo que hemos hecho hasta el momento durante las sesiones del taller. Estos grupos se especializarán en fotografiar detalles, paisajes urbanos e interacciones de las personas por la calle. Ellos mismos hacen los grupos, y los organizan tal como ellos quieren. Normalmente los chicos se ponen juntos, pero en esta ocasión tenemos pocas cámaras y los grupos tienen que ser mixtos. Los que conocen los barrios por los que vamos a pasear se ponen al frente del grupo, y explican por qué conocen esos espacios, ya sea porque un familiar vive, porque su escuela está allí o porque tienen algún amigo que vive en esa zona. Es el caso de Xóchitl, que va una escuela de secundaria que se ubica en éstos, y enseguida toma la iniciativa poniéndose al frente del grupo. Vamos en pequeños grupos, porque las aceras son estrechas. La guerra de imágenes entre chicos y chicas continúa. La protagonista, en este caso, es Laura,

que en este paseo acumula al menos diez imágenes en las que aparece “huyendo” de las fotografías que querían tomarle los chicos, como por ejemplo ésta (Imagen 64). Por mucho que la educadora insiste en que deje que le tomen fotos diciéndole que estamos en un taller de fotografía y hay



Imagen 64

que colaborar, siempre se muestra reticente a que la retraten, al igual que pasa con las chicas de mayor edad. Es en general el grupo de la tarde el que reproduce estos comportamientos, ya que la paridad en número entre chicos y chicas es mayor que por la mañana, en que Ismael es el único chico del grupo. Como cada vez se sienten más seguros y en confianza, los paseos se convierten poco a poco en algo cotidiano, con lo que ellos se sienten con más libertad para fotografiar lo que quieran, tal como les pedí. Esta manera de actuar, utilizando la cámara como instrumento de comunicación entre chicos y chicas, me sorprendió desde el primer día hasta el último, ya que la práctica se continuó dando en los paseos fotográficos.



Imagen 65

Llegamos a la primera plazuela, de Santa Crucita, y nos metemos en la iglesia. Les avisamos que deben mantenerse en silencio, ya que hay personas dentro y no queremos molestarlas durante el rezo. Se trata de una pequeña iglesia, con seis filas de bancos y una serie de tallas

religiosas repartidas por el pequeño espacio, que los participantes fotografían profusamente (Imagen 65). Hay que decir que en todos los paseos las imágenes religiosas están presentes y se fotografían, pero es en éstos que se afanan por tomar a las tallas que encontramos desde todos los puntos de vista posibles. También con el tiempo que llevamos de taller, comienzo a observar este día que comienzan a moverse más para tomar fotografías, que utilizan técnicas como tumbarse en el suelo y tomar la foto en contrapicado, o subirse a una superficie y hacerlo en picado, cosa que no hacían al principio. Los retratos, eso sí, se siguen tomando a la altura de la cara, con la cámara frente a los ojos.

No sólo toman imágenes en las iglesias, sino también a las que encontramos por la calle, como ésta de la Virgen de Guadalupe (Imagen 66). Hay que decir que encontrar una imagen de esta Virgen en la Ciudad de México, y específicamente en Xochimilco, es muy común. Acostumbrados en las ciudades a pequeñas tallas



Imagen 66

colocadas en barrios del Centro Histórico de la ciudades, pequeñas muestras de un culto que ya no es como era, aquí encontramos que estas imágenes están cuidadas, son actuales, y en ocasiones incluso cumplen una función social en las calles¹⁴⁸.

Salimos de esta iglesia y vamos en dirección al embarcadero de Belén. Antes, llegamos a la plaza que le da nombre, y la educadora duda si pasar o no por allí. Me dice que es uno de los puntos de venta más conocidos del barrio y que le parece algo peligroso, aunque no sea de noche. Juan se acerca justo en ese momento y dice que cada día roban más en Xochimilco, que debería tener cuidado con mi cámara. Finalmente la educadora, dice que sí, que pasemos, pero rápidamente. La verdad que a primera vista no hubiera dicho que en esa plaza se vendiera droga, pero a la luz de lo que la educadora ha dicho comienzo a observar y veo un grupo de tres personas a un lado que intercambian algún objeto. Otro grupo más numeroso, en la puerta de un taller mecánico, nos gritan “¡bienvenidos a México!”.

Los participantes van tranquilos, se sientan en un banco de la plaza, se toman fotos entre ellos, por ejemplo ésta de Ismael y la chica que vino este día, que se sientan juntos en un banco (Imagen 67). Esta imagen es significativa porque no existe otro ejemplo en que dos de los participantes, de diferente sexo, se sienten juntos y se dejen fotografiar.



Imagen 67

¹⁴⁸ Por lo que pude conocer, el respetar estas imágenes supone una norma cívica básica. A partir de mis observaciones y lo que me contaban los participantes pude comprobar que se daba por hecho que nadie tiraría basura en un lugar donde hubiese una talla de la Virgen. Aunque en ocasiones estaban al aire libre, como la de la foto, normalmente se veían en una urna cerrada con llave, que alguien se encargaría de arreglar y dejar lista para ser vista por las personas que pasan por la calle.



Imagen 68

En este caso, fue ella quien pidió que le tomaran una foto con Ismael, a lo que él no respondió, simplemente se quedó igual que estaba sentado en el banco. No puedo decir que entre ellos existiera algún tipo de relación más allá de la amistad, pero esta fotografía indica que al menos había un interés mutuo por permanecer de este modo. Esta conclusión la extraigo después de haber observado cómo se desarrollaban las dinámicas fotográficas entre chicas y chicos, que fluctuaban entre un querer y no querer ser fotografiados juntos, y los unos por los otros. En este caso, la intencionalidad de ser fotografiados en pareja es clara, y por ello esta imagen se diferencia del resto.

No nos quedamos mucho tiempo en la plaza, ya que vamos al embarcadero de Belén, que está justo detrás. Una vez allí, cada cual se va por donde más le interesa. Los remeros nos acogen muy bien, les dejan tomar fotos por todas partes, e incluso dejan que se suban a las barcas para tomarse fotos. La fotografía más popular en este espacio es la de la talla de San Judas Tadeo¹⁴⁹, a la que fotografían desde varios puntos de vista (Imagen 68).

Durante este día se toman muchas fotografías de grupo. En esta imagen podemos observar una de ellas, en la que el fotógrafo es fotografiado mientras fotografía (Imagen 69). Un aspecto interesante con respecto a esta imagen es la disposición de los chicos y las chicas, a un lado y a otro, aunque en el caso de Fran y Ana vemos



Imagen 69

¹⁴⁹ Uno de los doce apóstoles de Jesucristo. En la Ciudad de México es ampliamente venerado, sobre todo por las capas populares, y es tomado como el santo de las causas perdidas y los desesperados. Cada 28 de mes (especialmente el 28 de octubre) se realiza una peregrinación hasta su iglesia, ubicada en el mismo centro de la Ciudad de México.

como la separación no es total, sino que sus brazos se unen. Eso sí, Fran se separa en cierta forma, durante la toma fotográfica éste le decía a Ana que no, que mejor salir separados, pero ella insistió en juntarse con él. Aunque tampoco puedo decir que entre ellos existiese algún tipo de relación más íntima, durante el taller siempre estaban hablando entre susurros e incluso una vez le pregunté a Ana si le gustaba Fran, a lo que respondió riendo que no, que hablaban de otras cosas, y de ninguna manera quiso especificar cuáles eran.

Tampoco Fran, como era común, quiso hablar de este tema, ya que estas informaciones forman parte del mundo que conforman personas de su edad, y revelarlas significa transgredir un pacto no explícito entre ellos.

En el caso de la imagen 70, aparece una práctica muy común, con la que se trata de ridiculizar al retratado sin que éste se dé cuenta. Pero también es posible que éste sí se aperciba de la acción, y entonces le haga lo mismo, o que le quite rápidamente el brazo para no aparecer de esta manera en la imagen. Normalmente todos practican esta manera de retratarse con sus compañeros, aunque en la imagen de grupo anterior, sorprendentemente, no vemos que ninguno de ellos lo haga.



Imagen 70



Imagen 71

Estamos bastante tiempo en el embarcadero, sobre todo se toman retratos entre ellos, aunque dos de las chicas prefiere hacerse éste con su reflejo en el canal, ya que *“así no se les ve del todo”* (Imagen 71). Cuando les digo que entonces no se sabrá quiénes son me dicen *“pero nosotras sí lo*

sabemos”. Decidimos continuar, ya que todavía nos queda bastante camino por

recorrer si queremos completar el paseo que nos hemos propuesto. Por la plaza de San Juan pasamos rápidamente, toman unas fotos, pero prefieren continuar. Encontramos de nuevo una pequeña iglesia profusamente decorada con tallas y dos personas arrodilladas en los bancos. Ellos respetan el rezo y salen rápidamente. Vamos en dirección al centro, pero nos desviamos para llegar a la Iglesia de San Juan que, como vemos en el mapa, está al otro lado de la zona y tenemos que caminar bastante. Por el camino toman fotos a objetos que les gustan o les sorprenden, como este cuadro, que uno de ellos me dirá representa a Jesucristo “el amigo” (Imagen 72).



Imagen 72



Imagen 73

Pero, al igual que toman fotos de este tipo, también lo hacen a otro tipo de elementos que no tienen ningún tipo de carga religiosa, como por ejemplo el dibujo que una de ellas encuentra en la portada de una película que venden en un puesto de películas copiadas (Imagen 73). Por ello, creo que se trata de acumular la mayor cantidad posible de fotografías relacionadas con elementos que estéticamente les resultan atractivos y que son cotidianos en su día a día, pero que normalmente no pueden retenerlos en imágenes, como hacen durante estos paseos.

Llegamos al barrio de San Juan, y encontramos este cartel, que todos fotografían (Imagen 74). Hace referencia al Niñoopa, del que hemos tratado en el capítulo de contextualización. La educadora me comenta que cada barrio tiene el suyo propio, y que es un honor para la



Imagen 74

familia que tiene que guardarlo durante una temporada. Los participantes también conocen la tradición, propia de Xochimilco, que para mí es totalmente nueva.

Seguimos recorriendo las calles y buscando las iglesias que nos habíamos propuesto visitar. En ocasiones los participantes están algo desorientados, y entonces la educadora les dice por donde tenemos que ir. Como somos muchos es necesario ir todo el tiempo parando para esperar a unos que se han quedado fotografiando algo que les interesaba. Por ejemplo, Fran y Juan desaparecen un momento, y cuando vuelven les pregunto qué estaban haciendo. Juan me pasa la cámara y me enseña esta fotografía (Imagen 75). Le pregunto si las conoce y me dice que no, riendo. Le pregunto si ellas se han dado cuenta que les ha tomado la foto y dice que sí, pero que entonces ellos se han ido y sólo ha podido ver que se reían. Fran se acerca y dice que les han tomado la foto porque eran guapas, y Juan asiente.



Imagen 75



Imagen 76

Pasamos por un centro de educación secundaria, y Xóchitl me pregunta si puede quedarse allí en lugar de ir al centro. Le pido explicaciones y me dice que es algo *"demasiado personal"* y que no puede decírmelo. Cuando se lo comentamos a la educadora

responde que no, que debe regresar con nosotros. Ella no dice nada. Es la hora de salida de los centros educativos y comenzamos a ver mucho movimiento de niños y niñas que salen de la escuela, padres que esperan, puestos de comida a la espera del almuerzo. Ellos toman fotos de la vida cotidiana en ese momento, y es difícil ver lo que hacen ya que nos encontramos en medio de mucha gente que va en todas direcciones, coches, bicicletas, gritos y mucho calor. Hasta que no llegamos a la siguiente plazuela, la de San Juan, no puedo ver de nuevo al grupo junto, lo que facilita la observación. Allí, de nuevo, se dispersan por el espacio, y continúan tomando fotos. Los chicos me piden que les tome una foto con mi cámara. Les digo que está bien, que se coloquen y esperen a que haya medido la luz. Les cuesta mucho estarse quietos y cambian de postura todo el tiempo, por lo que el resultado final no es exactamente el que ellos esperaban.

Ya nos apresuramos en visitar las demás plazas, pues el tiempo se acaba. En la siguiente, la de Tlacoapa, vemos una procesión de mujeres (Imagen 77). Todos toman fotos, y a ellas parece no molestarles, es más, siguen con sus cánticos y ni nos miran cuando nos colocamos de frente. Posiblemente fui yo la única que me extrañé de este acontecimiento, ya que me dirigí directamente a fotografiarlo antes de que los participantes lo hagan. La verdad que no es la primera vez que veo algo así en Xochimilco



Imagen 77

pero, al igual que pasa con la tradición del Niñopa y el fervor que ésta causa entre los habitantes de la delegación, tengo que realizar un esfuerzo para observar desde dentro y dejar de lado mis propias creencias y formas de entender la ciudad.

Ya por último llegamos a la plaza de la Asunción, con su iglesia azul que ellos aprovechan para fotografiar. El participante que toma la primera foto me explica que le gusta por el contraste que hace el azul del edificio con el del cielo. Le digo que está muy bien pensado, y le muestra la foto a los demás compañeros que se ponen a su alrededor para observarla. Veo que inmediatamente se ponen a tomar fotografías a los mismos elementos, aunque como vemos son todas diferentes (Serie 4).



Serie 4

Conseguimos completar el recorrido marcado, e inmediatamente regresamos al centro, ya que se ha hecho muy tarde. Como dije al comienzo, este paseo ha sido muy fructífero en referencia a la producción fotográfica, tanto desde un punto de vista estético como en las interacciones que se han producido en torno

a la cámara. Eso sí, el hecho de haber transitado por las calles de la delegación para llegar de una plaza a otra ha dificultado la observación, ya que la densidad del tráfico y la estrechez de las aceras no me permitía tener una visión completa del grupo, y por ello pierdo varias interacciones interesantes para el análisis. Sólo en las plazas tenía una visión completa de los hechos y podía escuchar con más claridad los comentarios de los participantes y observar las dinámicas de grupo en torno a la cámara fotográfica.

13.3. Paisajes guiados/ paisajes elegidos

En el análisis de estos paseos he contado con tres espacios urbanos que han sido seleccionados tanto por los participantes como por la educadora. Como dije al comienzo de este apartado, los recorridos realizados estuvieron en cierto modo guiados por ella, ya que el territorio era muy amplio y los participantes venían de barrios diferentes, por lo que no podíamos pasear por ellos. Esta persona, además de haber nacido en Xochimilco y tener una familia de más de tres generaciones viviendo en este territorio, formaba parte de un colectivo cuya principal finalidad era reactivar la vida social y cultural de la delegación, reivindicando el territorio propio y queriendo participar con los vecinos en este proceso. Por ello, una de las razones que guiaron su decisión de, por ejemplo, proponer que fuéramos por los diferentes barrios del Centro Histórico recorriendo las plazas e iglesias, creo que estaba basada en que los participantes reprodujeran fotográficamente aquellos aspectos más tradicionales de la delegación, aquellos que la hacían diferente a las demás. Los participantes no opusieron resistencia a hacer estos paseos, pero es cierto que ellos no los habrían escogido, ya que en muchas ocasiones era la primera vez que pasaban por estos lugares, por lo que no eran significativos para ellos. Aunque la producción fotográfica fue con diferencia mucho mayor que en otros lugares, a través de la observación del proceso de elección de los espacios que recorrer me di cuenta que realmente ellos preferían ir a lugares como la deportiva, en los que se lo pasaban bien y que frecuentaban cuando estaban con sus pares. En relación al paseo del mercado, creo que aquí estamos ante una elección, ahora sí,

compartida entre los participantes y la educadora. En una ocasión fui yo quien propuso un paseo, a la zona de la estación del tren ligero, ya que pensé que era un lugar significativo, pues también había un pequeño mercado y la densidad de personas en tránsito por estas calles era alta. Pero enseguida me encontré con la falta de entusiasmo por parte del grupo, ya que lo primero que escuché de uno de los participantes fue *"¿y para qué vamos a ir allí?"*, incompreensión que los demás respaldaron.

Con respecto al paseo planteado por la educadora en el que recorrimos seis plazas de diferentes barrios situados en el Centro Histórico, la producción fotográfica fue mucho mayor. Creo que esto es así porque había más elementos "fotografiables" en el camino, y los participantes se plantearon la actividad como una obligación, en el sentido de registrar visualmente las plazas, iglesias y santos que en ellas se contienen. Esto fue así hasta tal punto que les transmití la sensación de que teníamos muchas fotos de ese tipo y sería interesante que miraran a su alrededor otros elementos significativos del entorno. Entonces, fotografiaron también aquellos elementos que les resultaban atractivos, como alguna figura que representaba una festividad próxima (el Día de Muertos, por ejemplo) o un objeto bello, como una flor. Poco a poco comenzaron a interesarse por otras personas que caminaban por las calles que transitábamos. Encontramos, entonces, una práctica fotográfica en primer lugar estandarizada, ya que consiste en tomar fotos de aquello que se supone ha de ser fotografiado. Después, un registro visual de aquellas cosas que les gustan, que les llaman la atención, como puede ser un videojuego o una muñeca en un escaparate. Finalmente, miran a las personas que les parecen interesantes por alguna característica (como los chicos cuando fotografiaron a dos chicas que les resultaban guapas) y les fotografían. Por ejemplo, durante este paseo pasamos por una escuela justo en el momento de la hora de salida, y estuvieron un buen rato tomando fotos a chicos y chicas de su edad en diferentes situaciones: en grupo, con algún adulto, comprando el almuerzo.

El caso de la Deportiva es diferente, ya que fueron ellos los que decidieron venir aquí en dos ocasiones. Cuando la primera vez lo propusieron yo no vi

ningún problema, pero la educadora dijo que estaba demasiado lejos y no nos daría tiempo. La primera impresión que tuve es que a ella no le parecía un lugar adecuado al que ir, tanto por la cara que puso cuando se lo dije, como por los problemas que inicialmente puso para poder realizar el paseo. Después me diría que cuando les llevaban allí se “volvían locos”, ya que no paraban de jugar y de ir de un lado a otro. Y eso es lo que hicieron cuando fuimos. La fotografía quedó en algunos momentos de este paseo en segundo plano, y ellos se dedicaron a recorrer el territorio, mostrándome diferentes espacios del mismo. Si utilizaban la cámara era para fotografiarse los unos a los otros haciendo alguna actividad relacionada con el espacio: columpiándose, tirando una pelota en las canchas de baloncesto, saltando un obstáculo en la zona de los skaters. En este espacio el retrato de unos a otros tomó importancia, como hemos visto en las fotografías de la fuente, donde todos ellos quisieron fotografiarse. A diferencia de las fotografías “robadas” que se hacían unos a otros en una especie de juego, aquí se colocaron y posaron, mirando de frente a la cámara, arreglándose la ropa para aparecer bien y con una media sonrisa en la cara.

Por último, con respecto a la zona del mercado, todos los participantes la conocían y, en algunos casos la frecuentaban, y fue una elección que también la educadora consideraba un espacio adecuado para la práctica fotográfica, ya que es muy significativo en Xochimilco y en él se lleva a cabo el intercambio comercial que es, junto con el turismo, la actividad más importante del territorio. Por ello, este espacio fue elegido de manera consensuada con la educadora, a diferencia de los otros dos. Fue aquí donde los participantes se encontraron con personas conocidas, también vendedores, y les tomaron fotografías. También, como hemos visto, prestaron gran atención a la mercancía que les atraía pero no podían comprar, diferenciando aquella que les atraía a las chicas con respecto a los chicos.

En cuanto a la práctica fotográfica durante estos paseos, el comportamiento común se reprodujo cuando los chicos intentaban tomar fotos a las chicas, y éstas no se dejaban. Creo que el punto de análisis más interesante es que eran las chicas más mayores las que normalmente huían de las cámaras con mayor

intensidad, y me planteo si esto tiene que ver con la mayor conciencia del propio cuerpo, en pleno cambio, que se produce en el paso de la niñez a la adolescencia. Esto los chicos lo sabían, y por ello insistían, sesión tras sesión, en tomarles las fotografías sabiendo de antemano que ellas rechazarían este "ataque". Aunque ellas no escondían su cuerpo, daban mucha importancia, por ejemplo, al largo de la falda del uniforme, o a las camisetas que llevaban, si eran o no muy apretadas. Por ejemplo, hacían alusión a que una chica con la falda muy larga era demasiado recatada, mientras que con la falda muy corta era demasiado "fácil" para los chicos. Las chicas mayores de 12 años ya comenzaban a utilizar complementos que las diferenciaban de las demás, como pendientes, purpurina en la cara y el pelo, peinados más elaborados, maquillaje (aunque este último sólo en algunas ocasiones especiales y también para tomarse las fotografías cuando se llevaban las cámaras a casa).

De esta manera, la práctica fotográfica fue diferente en estos espacios, y el punto de análisis tiene que centrarse en la toma de decisión a la hora de acordar dónde iríamos. La diferencia entre los paseos a la Deportiva y a las plazas de los barrios del Centro Histórico estriba en que el primero supuso una deriva en que ellos se comportaron de manera espontánea y se permitieron jugar con la cámara, pues el territorio les era conocido y les permitía moverse por él sin preocuparse por el tráfico y el destino al que llegaríamos. En el caso de las plazas, como hemos visto, el espacio recorrido fue muy amplio, y tuvimos que estar en todo momento pendientes de los participantes y del tiempo que teníamos para realizarlo. Por ello, la práctica fotográfica fue mucho más automática, como turistas que llegan a un lugar, lo fotografían, y se marchan a otro. En el caso de la Deportiva, aunque la producción fotográfica fue mucho más reducida, realmente tomaron fotografías de lo que quisieron, sin estar condicionados por lo que debían fotografiar, o dónde podían hacerlo.

De cualquier manera, y como veremos a continuación en las conclusiones, en estos paseos la cámara de fotos fue utilizada por los participantes como un instrumento de comunicación dentro del grupo que se insertó en él paulatinamente y que propició algunas situaciones que he descrito en esta

páginas. Los paseos fotográficos supusieron en este grupo maneras de interactuar con la cámara fotográfica como mediadora, un elemento nuevo de comunicación que permite observar comportamientos que se reproducen ante ella, y que surgen de un bagaje cultural y una manera previa de relacionarse los unos con los otros.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

"TU MIRA LA FOTO, PERO NO SE LA ENSEÑES A NADIE" ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA FOTOGRÁFICA, LOS DISCURSOS
Y LAS REPRESENTACIONES DE NIÑOS Y ADOLESCENTES EN EL CONTEXTO DE TALLERES DE FOTOGRAFÍA PARTICIPATIVA.
DOS ESTUDIOS DE CASO.

Paula González Granados

DL:T. 1720-2011

Parte 4

RECAPITULACIÓN

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

"TU MIRA LA FOTO, PERO NO SE LA ENSEÑES A NADIE" ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA FOTOGRÁFICA, LOS DISCURSOS
Y LAS REPRESENTACIONES DE NIÑOS Y ADOLESCENTES EN EL CONTEXTO DE TALLERES DE FOTOGRAFÍA PARTICIPATIVA.
DOS ESTUDIOS DE CASO.

Paula González Granados

DL:T. 1720-2011

La cámara fotográfica como instrumento de comunicación y autorrepresentación.

Una vez estructurados los talleres de fotografía participativa con niños y adolescentes, otro de los objetivos principales ha sido analizar las imágenes de los participantes en estos talleres a partir del discurso, recogido a través de las entrevistas con imágenes, y la praxis fotográfica a partir de las observaciones durante los paseos fotográficos, para recomponer en cierto modo las auto-representaciones de los participantes a partir de sus maneras de fotografiar. Este objetivo se ha llevado a cabo a partir de entrevistas individuales con ellos, en base a sus imágenes, y la observación participante durante el taller, cuando realizábamos los paseos fotográficos, durante todo el proceso.

Volvamos un momento sobre la base teórica de esta tesis, que en parte tiene que ver con la fotografía como elemento representativo de la realidad, a través de la cual se explicitan una serie de ideas que son interpretadas por la persona relacionada con esa imagen de alguna manera, y que nos muestran aspectos significativos del imaginario de ésta. La línea que he seguido en este proyecto tiene que ver con la exploración y valoración de la significación de la imagen fotográfica y su fecundidad para el análisis, lo que hace de ella un objeto “vivo”, aunque suponga un momento congelado, “opuesto al fluir de la vida” (Edwards, 1999: 62). Esta multiplicidad de interpretaciones hace de la fotografía un medio de investigación ideal para analizar las representaciones que las personas emiten a través de ella. La investigación con fotografías puede realizarse en muy diversas direcciones, puede ser objeto de estudio o medio de acercarse a una realidad, utilizarse en todas las etapas de la investigación o sólo en una concreta, producir un nuevo material etnográfico o tomar aquel ya preexistente o, como es el caso de esta investigación, “provocar” la producción fotográfica y el análisis de la misma a través de una intervención basada en un taller de fotografía participativa.

Como vimos en el marco teórico, un aspecto básico de la fotografía es que siempre está vinculada a su referente y al contexto en que se toma, lo que se ha denominado como propiedad indicial de la imagen (Dubois, 1986: 22), que es

esencial para entender el por qué de la significación que una fotografía puede tener para la persona que la atesora. También la performance fotográfica¹⁵⁰ ha sido objeto de estudio en esta etnografía, en relación al proceso de creación e interpretación de la imagen fotográfica, a través de la multiplicidad de significados que se origina con el discurso que surge de ella. En este caso decidí provocar esa performance para observar qué era lo que surgía de esta propuesta y analizar los materiales según fueran produciéndose. Es aquí donde experimenté con la metodología, ya que podría haber trabajado con imágenes que ya formaban previamente parte del universo visual de los participantes, y de esta manera haber realizado una investigación muy diferente a la que aquí nos ocupa. El hecho de decidirme por esta manera de hacer tuvo que ver con la necesidad de insertar mi trabajo en las dinámicas de los centros en que trabajé, ya que es así como entiendo la práctica antropológica, la experiencia etnográfica.

Eso sí, hay que tener siempre presente la jerarquía existente entre la investigadora y los informantes, ya sea por cuestiones de edad (adultos/ menores) o de jerarquía dentro del ámbito formal de la investigación (profesora/ alumnos), por no contar con la tradicional separación investigadora/ informantes. En esta investigación estas jerarquías se han limado a través del uso de la cámara por parte de los participantes, utilizada como herramienta de comunicación. El hecho de que hayan decidido cómo llevar a cabo los paseos fotográficos y que hayan tenido libertad para fotografiar aquello que quieran ha supuesto un elemento que ha facilitado la participación, teniendo en cuenta que se han dado las condiciones necesarias para que durante los encuentros grupales se creara un espacio distendido donde todos podían opinar y sentirse parte del proyecto.

Estas condiciones tienen que ver con el respeto hacia las decisiones que tomaran los participantes, por ejemplo, sobre dónde ir en los paseos o sobre los temas que fotografiarían cuando se llevaran la cámara a casa. Hay que tener siempre en cuenta el contexto, en el que se dan una serie de limitaciones,

¹⁵⁰ Cristina Sánchez-Carretero distingue tres tipos de performances en torno a la cuestión fotográfica: la de creación de la imagen, la de recepción, cuándo ésta es vista, y la de disposición y distribución de las fotografías resultantes (Sánchez-Carretero 1995: 213).

provenientes tanto de las normas internas de los centros en que se ha llevado a cabo la investigación, como de las normas no escritas y las jerarquías propias del grupo de iguales de los niños y adolescentes con los que he trabajado. Por ejemplo, en Tarragona el hecho de mostrar interés por una actividad que proviene del ámbito de los adultos, en este caso de los profesores, era sancionado, por lo que nunca debían mostrar demasiado interés por una actividad que forma parte del ámbito de lo formal, como fue el taller de fotografía. También las normas del centro educativo podían “castigar” a los participantes prohibiéndoles llevarse la cámara a casa o a no realizar la actividad. En el caso de México, me encontré con que algunos de los participantes no podían llevarse la cámara porque la coordinadora del centro no lo consideraba adecuado, según una serie de criterios que se basaban en parámetros ajenos a la investigación. Conocer estas normas es responsabilidad de la investigadora, ya que no admitirlas o transgredirlas supondrá una barrera clara a la recogida de información y a la consecución de un trabajo participativo.

Cuando utilizamos técnicas de este tipo no debemos pensar que sólo por el hecho de traspasar los medios audiovisuales a los participantes ya estamos realizando una investigación en la que las jerarquías no existen. Partir de esta idea errónea es muy común, por lo que algunos de los autores que han trabajado esta metodología, como Josh Packard, advierten sobre ello:

The important thing to note about both native image making and photo-elicitation is that neither of them inherently reduces the power imbalance between researcher and participant (Packard, 2008: 65).

En este caso no podemos hablar de una investigación colaborativa, pero sí de la puesta en marcha de una metodología participativa, en la que los objetivos de la investigación se han transformado a partir de la negociación con los participantes, teniendo en cuenta que son ellos quienes crean el material que será posteriormente analizado por la investigadora, dando así la imagen que ellos quieren de sí mismos y dirigiendo en cierta parte la actividad durante el trabajo de campo. Eso sí, la jerarquía ha estado siempre presente, por las

razones que ya he nombrado en el capítulo de metodología (ser adulta, universitaria, profesora, extranjera...), pero la presencia de la cámara ha mediado en la relación establecida con los participantes. Por ello en la investigación con niños y adolescentes ésta es una técnica muy útil para elicitación del discurso y establecer una relación de confianza, ya que ha sido a través de las actividades grupales y el trabajo individual en las entrevistas con imágenes que he llegado a encontrarme como una más en el centro educativo y a hablar un lenguaje común con los participantes. Al tratarse de población infantil y adolescente, pensé que la fotografía sería una buena intermediaria en mi relación con ellos, que están acostumbrados al medio aunque en muchos casos no como productores de imágenes, sí como observadores en un contexto en que las imágenes procedentes de diferentes emisores (televisión, publicidad, Internet...) se suceden a un ritmo muy acelerado y se incorporan en su cotidianeidad. Esta intuición inicial, basada en lecturas acerca de la puesta en práctica de esta metodología y en mi propia práctica anterior, se vio confirmada en el campo desde el primer día, en que los participantes cogieron la cámara e inmediatamente comenzaron a tomar fotografías, sin que apenas tuviera que decirles nada. Tal como expresa Pink:

In comparison to solitary field diary writing, photography and video making can appear more "visible", comprehensible activities to informants, and may link more closely with their own experience
(Pink, 2001: 35).

Aquellos investigadores que han utilizado las herramientas audiovisuales en el trabajo de campo coinciden en apuntar que la cámara fotográfica o de video crea por sí misma diferentes situaciones que de otro modo no se darían, ya que contiene características que provocan reacciones y dinámicas particulares de relación en el campo. Lo primero que observé cuando comenzamos estos talleres es que los participantes utilizaban la cámara como manera de comunicarse entre ellos, como un instrumento a través del cual provocar diferentes reacciones en sus compañeros. Constaté que toda imagen tomada en grupo tenía una intencionalidad, que normalmente tenía que ver con llamar la atención sobre la

persona o personas fotografiadas que, al ser conscientes de que se les estaba retratando reaccionaban de alguna manera, ya fuera tomando otra foto o enfrentándose con la persona que les había fotografiado por haberlo hecho a escondidas. También en las fotografías de grupo pude observar cómo se preparaban y decidían al lado de qué compañero se colocarían, cómo sería la pose, quién tomaría la foto. Como hemos visto, la jerarquía del grupo se plasmaba en este tipo de fotografías, en que la centralidad del líder, rodeado por los líderes menores y alejado de los “pringados” se repetía siempre, al igual que las poses elegidas para aparecer ante la cámara, imitando a los cantantes de hip hop.

Hay que tener en cuenta al tratar acerca de este hecho que los participantes saben que la cámara registra un momento y lo mantiene congelado y que además podrá ser reproducido de diferentes formas, en diferentes lugares y formatos. Esa reproductibilidad de la imagen fotográfica derivaba en una consciencia de que tenían que aparecer “bien”, ya que de otra manera sus compañeros podrían reírse de ellos si mostraban una foto que no sería aceptada por el grupo. En el caso de Ponent, se trataba de no transgredir las normas internas y mantenerse en la posición que cada cual tenía asignada en diferentes niveles, desde el líder hasta el “pringado”. Las fotografías más valoradas reproducían los comportamientos observados en el grupo: valentía, transgresión, en algunos casos conocimiento sobre drogas y sexo. Las imágenes que no se ajustaban a estas normas solamente eran recibidas en el grupo con indiferencia o crítica. El caso de Xochimilco es diferente, porque los participantes, aunque sí formaban un grupo, no convivían de manera tan cotidiana como el de Ponent y estas jerarquías grupales no se reproducían de igual manera. Lo que aquí apareció, sobre todo en el caso de las chicas, fue un rechazo total a ser retratadas y a mostrar su imagen en grupo. Eso sí, cuando se llevaban la cámara a casa aprovechaban para autorretratarse o pedir a alguien que lo hiciera, para poder mostrar la imagen que querían dar de ellas, aunque cuando me devolvían la cámara solían decirme “tú mira las fotos, pero no se las enseñes a nadie”.

Esto tiene que ver con una idea de la imagen fotográfica como elemento probatorio, que reproduce exactamente lo que vemos y da testimonio de un hecho, tal como hemos visto que se ha entendido tradicionalmente la imagen reproducida mecánicamente. En Ciencias Sociales se ha desarrollado una línea de investigación que cuestiona este hecho, y a partir de ahí se analizan las imágenes, como construcciones sociales que han de ser contextualizadas e “interrogadas” para conocer su significado y lo que representa para la persona o personas implicadas de alguna manera, ya sea en su producción o en su creación de significado al atesorar dicha imagen. Por ejemplo, en Ponent el hecho de realizar fotografías sobre drogas daba automáticamente a la persona que la había tomado un estatus basado en el “saber hacer” acerca de este tema, valorado dentro del grupo. Lo mismo pude constatar en Xochimilco, cuando los participantes mostraban imágenes familiares en que reinaba la armonía pero que, una vez narradas, mostraban otros significados relacionados con conflictos intra-familiares. Estas conclusiones sólo las he podido extraer a partir de la observación conjunta de las imágenes durante las entrevistas, ya que a diferencia de los paseos fotográficos, yo no podía estar ahí para observar la performance creada en torno a la cámara fotográfica. De esta manera, estas imágenes sólo cobran sentido desde el momento en que son narradas por las personas implicadas en ellas, ya que cuando las veía en “silencio”, es decir, sin un discurso que la explicara, solamente podía argumentar mi preferencia por unas u otras en base a parámetros estéticos aprendidos a través de mi propia práctica fotográfica.

En relación a la práctica fotográfica en grupo durante los paseos fotográficos, el uso de la cámara oscilaba entre unos participantes y otros y mi papel consistía en acompañar esta práctica, mediando e intentando que no se dieran conflictos en torno a su uso. Aunque intenté no interferir en la manera de utilizar la cámara, se dieron situaciones en las que me vi obligada a intervenir. Por ejemplo, si tomaban una fotografía a una persona en la calle y ésta se encaraba con el participante porque no quería que le tomaran, intervenía para explicar que estábamos en un taller de fotografía dentro de un centro educativo. O si uno

de los participantes entraba en conflicto con otro sobre quién usar la cámara, también intercedía para solucionarlo. En estas observaciones tenía que estar siempre preparada para lo imprevisible, pues mi papel oscilaba entre responsable del taller, a ojos del centro, y observadora de los comportamientos de los participantes, en relación a mi rol académico. En un principio pensé que este hecho no me permitiría extraer conclusiones, ya que estaba excediendo el límite de intervención sobre el campo. A través de la experiencia comencé a comprender que es imposible controlar lo que sucede en el terreno, la realidad social no es un laboratorio en el que podamos realizar nuestros experimentos, y debemos ser lo suficientemente responsables como para no anteponer nuestros objetivos a lo que está sucediendo mientras trabajamos con las personas. El hecho de dejar lugar a la improvisación cuando trabajamos en un proyecto de este tipo puede ofrecer una riqueza mucho mayor que si queremos que todo esté controlado y, por lo tanto, limitado (recordemos el trabajo de Rouch). A través de la observación podemos llegar a saber cuáles serán las reacciones que unos u otros comportamientos causarán, por lo que no se trata de dejarlo todo al azar, pero sí de mantenerse lo más al margen posible y, dentro de unos límites, dejar que los participantes se comporten como quieran. Por ello, no se trata de dar las cámaras y esperar que te devuelvan unas imágenes, como he podido ver que se hace en algunos proyectos académicos de este tipo, sino que el conocimiento se basa en una estancia lo más prolongada posible en el campo, lo que nos permitirá improvisar, siempre partiendo de la información que el contacto directo y la observación de las dinámicas del grupo de participantes nos puede ofrecer.

En esta búsqueda de narrativas “que van más allá del texto visual en sí” (Banks, 2001: 12), la observación en el campo ha supuesto la manera de registrar y comprender el contexto en que se han creado las imágenes de grupo durante las derivas urbanas, que se han desarrollado mediante una serie de relaciones y dinámicas que necesariamente han de ser explicitadas para comprender estas fotografías. No tendría sentido acercarnos a ellas sin este contexto, ya que de esta manera quedarían como “postales” que podrían dar lugar a muchos

discursos, pero que no nos acercarán a un conocimiento “real” a través de ellas, sin el análisis necesario, que pasa por conocer y describir el contexto en que fueron tomadas. En el caso de las fotografías tomadas de manera individual, cuando se llevaban la cámara a casa, he encontrado unas imágenes muy diferentes a las tomadas en grupo, lo que sugiere la idea de que los comportamientos de los individuos están influenciados por el grupo de iguales, y por tanto, también lo está la práctica fotográfica. De esta manera, la cámara se colocó en el grupo como catalizadora de relaciones, como un elemento que modificaba y creaba situaciones, en un contexto determinado en el que ya existen una serie de dinámicas que la cámara viene a reproducir, por una parte, y a crear nuevas, por otra. Por ello, pienso que una de las mayores oportunidades que me ha ofrecido esta investigación ha consistido en ser testigo de estas interacciones, descritas en el apartado de metodología. A partir de ellas, he podido acercarme al contexto de estudio de una manera creativa y, por qué no decirlo, divertida, tanto para los participantes como para mí.

De esta manera, la cámara fotográfica ha supuesto en esta investigación, por una parte, una catalizadora de situaciones que debía registrar y analizar y, por otra, una herramienta de creación de significado, a través de la cual he obtenido una serie de indicios en relación a la autorrepresentación de estos niños y adolescentes ligada a elementos verbales y visuales, en un contexto determinado. A continuación paso a esbozar aquellas hipótesis que planteo para investigar en el futuro, fundadas en los conocimientos adquiridos durante el trabajo de campo.

Hipótesis y líneas de trabajo futuras

Los participantes en un taller de fotografía participativa se reinventan y construyen una manera de representarse ante sí mismos y ante el público receptor de las fotografías.

Uno de los campos más prolíficos en esta investigación, en concreto con alguno de los informantes, ha sido el del autorretrato. A través de esta práctica he podido observar cómo los participantes creaban un “yo”, que al fin y al cabo

supone una reinvencción de sí mismos, ya que no son realmente lo que aparece en las fotografías, sino una reinterpretación, una identidad plasmada en papel que han decidido y elegido para que les represente en esa ocasión. El autorretrato requiere de un proceso anterior a la toma fotográfica que supone toda una preparación en la que se decide cómo aparecer, qué emplazamiento elegir, qué pose, qué ropa. La imagen resultante ha de ser entendida como la representación de una identidad, la acumulación de diferentes rasgos que nos identifican, con los cuales nos sentimos cómodos. La imagen social que los participantes consideran “adecuada” ha de entenderse a través de sus propios parámetros de autorrepresentación, que hemos analizado mediante los temas que fotografiaron durante los talleres. Tal como exponen Berger y Mohr, *“La fotografía puede relacionar lo particular con lo general”* (1982: 261), es decir, una imagen, o una serie de ellas, pueden hacer referencia a un imaginario que no aparece explícitamente pero que se puede “leer” a través de su análisis, contextualizándolas en una realidad social concreta.

Los participantes reprodujeron en Ponent las mismas poses. Caras serias, miradas de frente, gorra calada que casi tapa los ojos, rectitud en la postura, vestimenta homogénea¹⁵¹, en ocasiones presencia de drogas, ya que como hemos visto le daba mayor estatus a la imagen. En el caso de México, también se reproduce en los chicos esta seriedad y esta seguridad, aunque hay que decir que aquí utilizaron mucho menos el autorretrato y por ello no explotaron esta representación de la misma manera. En el caso de las chicas de Xochimilco (recordemos que el grupo de Ponent estaba formado en su totalidad por hombres) cuando hablan sobre sus retrato ponen el acento en alguna prenda de ropa que llevan o un maquillaje escogido para ese momento. Hay que decir que tampoco ellas tomaron muchos autorretratos, ya que siempre argumentaban que tenían vergüenza de aparecer, que no les gustaba cómo se veían.

Las fotografías tomadas de improvisto eran rechazadas por los participantes en ambos casos, ya que no les permitía aparecer tal cual querían. Eso sí, si eran

¹⁵¹ Como hemos visto en las fotografías, esta vestimenta está caracterizada por los pantalones colocados a la altura de la cadera, ropa interior a la vista, camiseta y zapatillas deportivas de marca, gorra en la cabeza y/o cabello largo, hasta el cuello, y rapado a los lados.

conscientes de que les iban a tomar la fotografía, rápidamente adquirían la pose que creían apropiada. En Tarragona las amenazas a los demás participantes del grupo para que no tomaran fotografías de improviso eran constantes y en México eran las chicas las que más se defendían de esta práctica por parte de los chicos, a través de cualquier estrategia que les permitiera evitar esa imagen no deseada: las manos o el pelo en la cara, la carrera hacia un lugar donde no pudieran ser retratadas, el “contraataque” con la cámara de fotos, estableciendo así un juego de miradas cuya finalidad era captar esa imagen que la otra persona rechazaba.

Aunque estos comportamientos pueden parecer en un primer momento espontáneos, obedecen a un imaginario que los participantes comparten, aunque con matices relacionados con el género y la edad. También debemos tener en cuenta la relación con otros grupos que claramente les influyen, como por ejemplo el de los adultos, con los cuales conviven diariamente (familiares, profesores, educadores en el centro de tiempo libre) y de quienes toman maneras de pensar y actuar. Por ejemplo, en Tarragona apuntaría al tema de la violencia y el sentimiento de admiración hacia algún familiar que es “bueno peleando”. O en México, cuando las chicas me explicaban que debían mantenerse vírgenes porque sus madres les habían dicho que si no los chicos nunca las tomarían en serio o que eran ellas quienes tenían que cuidar a sus hermanos pequeños, porque era “lo que tocaba”. Esto son sólo ejemplos acerca de la influencia que los adultos ejercen sobre ellos, lo que está plasmado en sus discursos y sus imágenes.

También señalaría como una influencia clara la de los medios de comunicación, sobre todo la televisión e Internet. Este hecho lo encontramos en los participantes de Tarragona cuando adoptan poses relacionadas con el universo del hip hop, proveniente con la cultura norteamericana. La posición de las manos, la capucha en la cabeza, la ropa, hacen referencia a este estilo. También observamos otro tipo de poses estandarizadas, relacionadas con el autorretrato, como podría ser la que se realiza alargando el brazo por encima de la cabeza, que podemos encontrar en infinidad de páginas web. Una de las que

más nombraron los participantes de Tarragona durante el tiempo que duró el taller fue la llamada "vota mi cuerpo"¹⁵², en la que expones tu retrato y los usuarios de la página votan y opinan a partir de éste. La relación entre las poses adoptadas en la foto y los medios de comunicación es un tema apenas tratado en esta investigación, que me gustaría desarrollar en un futuro pues es significativo para comprender las maneras de representarse de estas personas.

Tal como apunta John Tagg:

Las fotografías no son ideas (...) son imágenes que adquieren significado y son entendidas en el marco de las propias relaciones de su producción y que se sitúan en un complejo ideológico más amplio (2005: 242).

Aunque este autor hace referencia a las fotografías realizadas por profesionales, por lo que entran en canales de distribución diferentes que las que aquí trabajamos, la idea que transmite puede utilizarse perfectamente en esta etnografía. Este complejo ideológico al que hace referencia aparecía por ejemplo cuando alguno de los participantes me pedía explícitamente que una fotografía no fuera mostrada en grupo, ya que no obedecía a su propósito de aparecer tal cual los demás esperaban que se mostrase. Si consideraban que aparecían mal en la imagen, según sus propios parámetros de representación, o si los destinatarios podían censurar de alguna manera el contenido (por ejemplo, cuando los participantes de Tarragona aparecían bebiendo alcohol y no querían que lo vieran sus padres), entonces inmediatamente expresaban su rechazo hacia la muestra pública de esas fotos. Respeté en todo momento la decisión de los participantes de no enseñar estas imágenes, ya que no se trataba de ridiculizar al participante y forzarle a exponerse ante los demás miembros del grupo de una manera no deseada o de provocar una sanción por parte de los adultos, que podían no permitir ese comportamiento reproducido en la imagen. Estaba en mi mano transgredir o no esta norma, y era en estos casos cuando se presentaba un conflicto ético, ya que sabía que ciertas imágenes mostradas en

¹⁵² www.votamicuerpo.com

público supondrían una humillación para los que en ellas aparecían. Decidí entonces tratar sobre las mismas con sus protagonistas en las entrevistas individuales, donde la fuerza del grupo no podía ejercer su poder, a no ser que la persona me diera su permiso para hacerlo.

En relación al grupo y la presión que ejercía sobre sus miembros, hemos visto que en Tarragona la aparente informalidad del mismo escondía una jerarquía que no podía ser transgredida bajo ningún concepto, y que se mantenía firme ante los comportamientos no permitidos por sus miembros. El líder nunca podría aparecer dando una imagen contraria a su posición social dentro del grupo, como por ejemplo sonriendo o sin una vestimenta adecuada, al igual que tampoco se permitía que alguno de los miembros de la escala más baja aparecieran transmitiendo comportamientos propios de los líderes, como por ejemplo pegando un puñetazo, como vimos en una de las imágenes tomada por uno de los participantes de menor estatus dentro del grupo, ya que automáticamente el comentario de los demás miembros fue *"mira el pringado, no sabe ni poner el puño para pegar"*. Si en esa fotografía hubiera aparecido el líder, en ningún caso se hubiera hecho ese comentario, aunque a alguno se le pudiese pasar por la mente.

Después de un tiempo de convivencia comencé a comprender cuáles eran las fotografías "permitidas" y por qué. Es una cuestión relacionada con las maneras que tienen de verse a sí mismos dentro de un entramado de significado (Geertz, 1987) al que sólo se puede acceder a través del conocimiento del entorno social de las personas que han participado en el proyecto. He abordado este conocimiento a través de la conjunción de tres técnicas de investigación imprescindibles en este proyecto: la observación, las entrevistas y el análisis de las imágenes realizadas, conjuntamente con sus autores.

El no fotografiar los conflictos familiares obedece al mismo tiempo a una negación de los mismos y a una reafirmación y defensa del grupo familiar.

Como hemos visto, las fotografías de familia muestran a los miembros de ésta posando, sonrientes, deteniendo su actividad para aparecer en la foto. Esta idea

de negación de los conflictos familiares puede relacionarse con la función cohesionadora del álbum de fotos en el entorno familiar, en el que se muestran los momentos felices y se desechan aquellos que no lo son. Igualmente, se intenta incluir aquellas fotografías en las que se aparece “bien”, según el criterio de quien aparece o de su entorno familiar. Tal como dijo Bourdieu en su famoso libro: *Nada es más decoroso, más tranquilizante y edificante que el álbum de familia* (2003 [1965]: 69) Esta hipótesis hace también referencia a las investigaciones que analizan las imágenes que “viajan” en el seno de las familias transnacionales¹⁵³, que reproducen la imagen de éxito asociada a la inmigración y refuerzan los lazos familiares e la distancia.

En Tarragona me sorprendió el hecho de que no aparecieran apenas fotografías de la familia, y lo interpreto como una saturación ante la curiosidad de los adultos por saber de este tema, en base a los comentarios que me hacían, del tipo “¿también tú me vas a rallar con la familia?”. Esto proviene de las constantes alusiones a su entorno familiar por parte de diferentes agentes sociales ajenos a éste, en relación a los conflictos familiares. Son personas que a su corta edad han pasado por infinidad de psicólogos, psiquiatras, trabajadores y educadores sociales, profesores, que constantemente les están preguntando sobre la familia, la relación que tienen con ella, los problemas que se dan, ya que en general se trata de familias desestructuradas en las que uno o más miembros se encuentran en situación de exclusión o en riesgo de estarlo. Aunque los educadores hacían alguna alusión en mi presencia a los problemas familiares que los participantes tenían, quise que fueran ellos por propia iniciativa los que decidieran hablar de ello. Poco a poco el tema surgió, y al escuchar lo que me contaban pude comprender que no quisieran sacar a la luz ciertos temas, siendo conscientes de que la fotografía tiene la característica de ser utilizada como prueba de que algo existe. Padres ausentes o con problemas de drogas, madres trabajadoras que apenas pasan tiempo en casa, viviendas en algunos casos en

¹⁵³ Ver, como ejemplo, el trabajo de Cristina Carrillo (2010), que estudia las imágenes de familias transnacionales ecuatorianas, formadas por las personas que han migrado y aquellos que se han quedado en el país de origen. Estas imágenes viajan a un lado y al otro del Atlántico y sirven como elemento de comunicación en estos grupos familiares deslocalizados.

mal estado de conservación...son algunas de las cuestiones que nunca se fotografiaron, aunque sí surgieron con el tiempo del discurso de los participantes. A partir de la idea de que este comportamiento tiene que ver con una reafirmación y defensa del grupo familiar, aparece una segunda hipótesis: liberando al grupo familiar de estos conflictos, los participantes "normalizan" al mismo, negando así los rasgos de exclusión social que se adhieren a su persona y a través de los cuales aparecen como vulnerables frente a la sociedad.

En el caso de México, encontramos fotografías de la familia en grupo, posando, que en muchas ocasiones los participantes confesaron que habían hecho a petición de algún adulto, pues las querían para el recuerdo. No hay que olvidar que la presencia de cámaras en casa era mucho menor que en Tarragona, por lo que se aprovechaba la oportunidad de ésta para hacer fotos al grupo, y sobre todo a los más pequeños de la familia. La intención de los participantes es mostrar al mayor número posible de familiares, que luego en las entrevistas describirían, añadiendo a través del discurso a aquellos que no aparecen y deberían estar. Uno de los participantes me decía que si hacía esas fotos de grupo era porque quería a su familia, de ahí la hipótesis de reafirmación del grupo y negación de los conflictos. Este mismo participante, en entrevistas posteriores, comenzó a hablar de los conflictos dentro de su familia, focalizados concretamente en uno de sus hermanos y su mujer. Este discurso comenzó en el momento en que me mostró una imagen de una de estas personas y, aunque aparecía sonriendo ante la cámara con un bebé a su lado, lo primero que hizo el participante fue explicarme el conflicto y sus causas. Ninguno de estos dos miembros aparecían en la fotografía de familia que trajo al comienzo del taller, así que en una imagen de este tipo tenemos que tener en cuenta tanto las personas que vemos como las que no, y el por qué esta ausencia.

Los participantes fotografían a sus iguales como manera de reafirmar la unión del grupo frente al sistema establecido liderado por los adultos.

Al contrario que sucede con la familia, el grupo de amigos aparece constantemente en sus imágenes, no sólo posando sino también en fotografías

espontáneas, aunque normalmente eran conscientes que estaban siendo fotografiados. La presencia de la cámara es permitida dentro del grupo y se inserta como manera de registrar los momentos vividos con sus iguales. También en ocasiones utilizaron la opción de video para registrar una conversación con un amigo o una acción que estaba sucediendo en ese momento. Este fue el caso de uno de los participantes en Tarragona, que eligió a un amigo para interactuar con él ante la cámara, mientras estaban escondidos y fumando porros porque habían faltado a clase. Una de las educadoras, cuando vio este video, me comentó *"¿ves? No le importa nada, sino no se hubiera grabado haciendo esto"*. Este comentario me hizo pensar en los sesgos que mi papel como profesora creaba, pero poco a poco los participantes parecieron ganar confianza conmigo, ya que me pedían que viera las fotos, pero que las borrara después.

Las historias sobre los amigos incluían también imágenes de los novios o novias, aunque en general, cuanto menor era la edad, más reparos tenían a la hora de hablar de este tema. En cambio, los que tenían 14 años o más hablaban de ello e incluso me enseñaban fotos que ya tenían, por ejemplo las de los móviles, en Tarragona. En México con el tiempo pude saber que alguna de las chicas o los chicos que aparecían en sus fotos eran los que les gustaban, o con los que estaban saliendo, aunque siempre me quedé con la duda de si sus explicaciones tenían más que ver con el ser, o con el desear ser.

En relación al grupo de amigos o de amigas, los discursos iban dirigidos a delimitar quiénes eran y a describirlos, explicando de qué les conocían, por qué les consideraban personas de confianza. Los que no aparecían nunca eran los "enemigos", aunque sí en los discursos, ya que a la hora de delimitar quiénes eran también hacían referencia a los que no y a los conflictos que habían tenido con ellos. En Tarragona los discursos estaban especialmente dirigidos a explicar las peleas que habían tenido, con todo detalle, y la causa del conflicto. En México el tema también apareció, aunque de manera mucho menos significativa. En el caso de las chicas, como hemos visto, la rivalidad tenía que ver con otras pares de su mismo sexo, y en general los temas iban encaminados a la traición que habían sufrido porque alguna de ellas había contado un secreto que previamente

habían prometido conservar. O, por otra parte, hacían alusión a aquellas chicas que “se dejaban” tocar por los chicos, que tenían la falda del uniforme muy corta, que no “se hacían respetar”. La lealtad era un tema siempre tratado, tanto en Tarragona como en México, y el hecho de sentir que se había roto hacía que las relaciones terminasen.

Este sentido de compañerismo hace referencia a una unión con las personas de su edad, con las que comparten universos simbólicos que pueden englobarse desde el hecho de ser diferentes a los adultos, y por ello relacionarse desde otras esferas como podrían ser la escuela o el tiempo libre. Para Feixa las culturas juveniles:

Se refieren a la manera en que las experiencias sociales de los jóvenes son expresadas colectivamente mediante la construcción de estilos de vida distintivos, localizados fundamentalmente en el tiempo libre, o en espacios intersticiales de la vida institucional (1998: 84)

El autor hace también referencia a las culturas juveniles como subalternas, ya que se encuentran fuera de los ámbitos de poder de las instituciones adultas, aunque esta posición es temporal, por lo que “*este carácter transitorio de la juventud (“una enfermedad que se cura con el tiempo”) ha sido utilizado a menudo para menospreciar los discursos culturales de los jóvenes*” (Feixa 1998: 85) Como he descrito durante el capítulo de metodología y etnografía, en todo momento sentí ese rechazo inicial hacia mí, como adulta, que poco a poco se fue desdibujando pero nunca del todo.

El universo juvenil hace referencia a todo un amplio abanico de pertenencias entre las que están las relacionadas con la clase, el territorio, la procedencia étnica, la generación, el género, el estilo (Feixa, 1998: 87-88). Los dos casos de estudio con los que he trabajado no podría decir que forman parte de una cultura juvenil a la que le una uno sólo de estos universos, sino que podría haber diferentes combinaciones que se han ido añadiendo a lo largo de la investigación, aunque las relacionadas con la territorialidad (a través de los paseos) y con el género y la clase social (en los discursos sobre las imágenes),

han sido las que más protagonismo han tenido, como hemos visto en el apartado dedicado a la descripción etnográfica. Por supuesto, el mundo de los adultos está detrás de todas estas significaciones ya que viven rodeados de instituciones dirigidas por ellos y en cierta forma, sometidos a lo que digan. La relación que pude observar en estos centros es la que se estableció entre profesores/ educadores y alumnos/ asistentes, en la que el poder de los primeros se imponía de manera formal, pero se combinaba con la autoridad del grupo informal compuesto por los participantes. Unas y otras esferas de poder estaban continuamente chocando y reajustándose para equilibrar las relaciones dentro del centro.

La hipótesis que planteo es que el rechazo que se da a la cultura de los adultos que les rodean ("*yo no quiero acabar como mi padre*" "*yo no tendré hijos tan joven*") está relacionado con su grupo de iguales, con los que encuentran en las complicidades compartidas una vía de escape intersticial de las instituciones de los adultos. Eso sí, observé una reproducción en relación a comportamientos relacionados con el mundo de los adultos, como podría ser por ejemplo la cultura machista en Tarragona o la importancia dada a la estética femenina y la conservación de la honradez, ligada a la virginidad, en México.

La unión de grupo la vi más claramente en el caso de Tarragona, ya que compartían diariamente más de cinco horas en el centro y el espacio urbano de referencia era mucho menor, y por ello más abarcable, que en el caso de Xochimilco, donde la extensión del territorio, dividida en diferentes barrios es mucho mayor y los asistentes se encontraban en un centro de tiempo libre en el que convivían menos horas (dos al día aproximadamente) y de manera menos regular. Por ello, la observación del grupo de la UEC, y las fotografías que trajeron, remite al término de *banda* o *pandilla* que los investigadores que trabajan con juventud utilizan y que hace referencia a una microcultura que comparte un sentido de unión específico y que se siente unida por maneras comunes de interpretar aquello que les rodea. Porzio define estas agrupaciones de la siguiente manera:

Les pandillas són grups conformats per un nombre de membres limitat que tenen una forta vinculació amb l'espai, ja que acostumen a apropiat-se d'un carrer o d'un xamfrà dels barris suburbans on acostumen a viure. Són formes específiques de viure a la ciutat, per les pandilles el territori és sagrat i sovint aquest mateix és causa de conflictes violents amb altres grups (Porzio, 2008: 78)

Normalmente la concepción que de estas agrupaciones se tiene es siempre negativa, incidiendo en la delincuencia, la conflictividad, el peligro. Recordemos aquí que la manera en que conocí a los participantes, antes de hacerlo en persona, fue a partir de una lista de características estigmatizantes¹⁵⁴ que les hacen estar etiquetados como “menores en riesgo de exclusión social”. Igualmente, los medios de comunicación resaltan esos conflictos y las fotografías que aparecen en periódicos o revistas los reproducen constantemente. En Tarragona encontré una reproducción de esta imagen en lo que se refiere a las imágenes tomadas con ellos y sus amigos, ya que como hemos visto los participantes se autorretrataban normalmente con poses que hacen referencia a cuestiones relacionadas con ideas de masculinidad y muy a menudo con las drogas y las peleas. Estas fotografías eran valoradas dentro del grupo mucho más que las que mostraban a un personaje relajado, sonriendo a la cámara. Son fragmentos que remiten directamente a la autorrepresentación de estos jóvenes como personas problemáticas, a las que hay que temer y respetar. Este hecho hace referencia a la idea de transgresión en relación al mundo de los adultos, que en este caso yo representaba, ya que era la persona que recibía sus imágenes y las analizaba. Por ello, he tenido que poner especial cuidado en no reproducir fácilmente estas ideas que centran la cuestión en la conflictividad y ver más allá de estos comportamientos, a través de la observación del grupo y las normas no escritas que se establecen entre ellos, y que dirigen los comportamientos individuales que se adecúan al grupo informal y sus normas.

¹⁵⁴ Entre otros: fracaso escolar, desestructuración familiar, absentismo continuado, delincuencia común, pobreza., analfabetismo, riesgos asociados al consumo de drogas, riesgo de embarazo adolescente.

Mostrar debilidad a través de comportamientos sancionados por el grupo (por ejemplo, colaborar explícitamente con las actividades escolares) significa exponerse al juicio de éste y transgredir un pacto no escrito en el que las normas están claras y son compartidas por los iguales. En el caso de México no encontré esta idea subyacente de conflictividad, pero sí un rechazo de la propia imagen, reproducido a través de la negación de muchos de ellos (sobre todo las chicas) a aparecer en las fotos cuando se encontraban en grupo.

Como he apuntado anteriormente, la cámara aparece como un instrumento de comunicación a través del cual se muestra la unión con sus iguales. Una mirada desde dentro descubre la solidaridad y el apoyo mutuo que los componentes del grupo se profesan mutuamente, aunque ésta pueda mostrarse a primera vista en forma de conflicto y de lugar a una interpretación errónea si solamente nos quedamos con unas instantáneas no contextualizadas y que buscan mostrar los aspectos más espectaculares y anecdóticos de una realidad social concreta.

La valoración de los momentos “dignos” de ser fotografiados tiene que ver con el grado de representatividad de la imagen en relación al discurso del fotógrafo, en un contexto culturalmente definido en que estas imágenes son producidas.

Como manera de condensar las hipótesis recién planteadas, me gustaría hacer una última alusión a lo que supone que un momento sea o no “fotografiable”. Éste, en primer lugar, hace referencia a una valoración personal a la hora de decidir qué instantánea tomar, y de qué manera. Durante todos los talleres encontré fotografías borrosas en las que no se entendía el contenido, ni el por qué de la toma. Antes de desecharlas, preguntaba a quien la había tomado, y en la mayoría de ocasiones encontré que detrás de éstas había una historia que contar. Mi propio criterio me habría llevado a borrarlas inmediatamente, ya que parecía más bien un error del fotógrafo que una en la que hubiera una intención del fotógrafo por plasmar un momento determinado. Las razones de estos “errores” fotográficos podían hacer referencia a las malas condiciones de luz o a

un uso erróneo de la cámara fotográfica. En algunas ocasiones los participantes repetían la toma, si era posible, pero si no la dejaban como estaba. Esto pasaba, por ejemplo, cuando la acción era rápida y no podían hacerlo de nuevo, como pasó con las fotografías de una de las participantes de Xochimilco cuando quiso captar a un chico de su escuela que le gustaba, de noche y mientras éste estaba corriendo, pues no se dejaba fotografiar. O cuando dos participantes de Tarragona, antes de una salida con sus amigos, fotografiaron el porro que se iban a fumar pero lo hicieron con una distancia mínima por lo que éste aparece totalmente desenfocado. La base de esta investigación tiene que ver con la intencionalidad de los participantes a la hora de tomar una u otra imagen, y no con la calidad estética (también subjetiva) de esas fotografías. Por ello, cualquier fotografía ha de ser valorada en principio como importante para el análisis, y no hay que caer en preconcepciones basadas en la calidad fotográfica, según los componentes básicos¹⁵⁵ que se supone ésta debiera tener.

En referencia a los temas tratados, los participantes en general decidieron fotografiar aquellos momentos que salían de la rutina, a través de los cuales poder contar una historia en la que las imágenes aparecían como una manera de registrarla y poder así compartirla. Las salidas con los amigos, las “aventuras” que les sucedieron ese día, eran normalmente los temas a los que hacían referencia. La imagen, de esta manera, cobraba vida a través de su discurso. También las fotografías que en principio mostraban una “postal”¹⁵⁶, por ejemplo una fotografía de la familia al completo posando frente a la cámara, tenían detrás una historia que contar que no era visible cuando observabas la imagen, sin tener en cuenta el discurso de quién la había tomado.

¹⁵⁵ Me refiero a las normas estandarizadas de la estética fotográfica, que tienen que ver con la elección del encuadre, la composición equilibrada o una medición correcta de la luz, entre otras.

¹⁵⁶ Con este término hago referencia indirecta a los trabajos que en investigación social se han realizado sobre las postales turísticas, incidiendo en la capacidad de manipular la imagen y presentarla en un tiempo detenido e idealizado que se reproduce a través del intercambio y distribución de este tipo de imágenes. Tal como afirma Edwards: *These markers are presented in a timeless vacuum which photography sustains for, like the sacred, still photographs stay diametrically opposed to the flow of life (...) Metz (1990) and Barthes (1984) have argued, the photograph is a silent immobile rigor mortis of reality, a symbolic death* (Edwards, 1999: 62)

De esta manera, la fotografía en la investigación social siempre ha de estar contextualizada y no ha de valorarse la adecuación de ésta a los objetivos de la investigación hasta que no haya sido contrastada con los participantes de la misma, ya que si no podemos caer en el error de contar con una serie de imágenes que para un público extraño al contexto de estudio pueden ser muy valiosas o interesantes, pero que no nos hablan realmente de las personas que están relacionadas con ellas. En este proyecto uno de los objetivos es que los participantes se sientan realmente representados en las imágenes que han tomado, más allá de cuestiones morales o estéticas que una persona ajena al contexto podría anteponer a la hora de representarles fotográficamente.

Los momentos “fotografiables” dentro del grupo se han expresado a partir de una valoración que remite al universo cultural de la persona que toma la fotografía y que se explican como una cuestión de “gusto” originada en la manera que los participantes tienen de verse a sí mismos y a los que les rodean. Eso sí, no hay que olvidar el sesgo principal implícito a esta investigación, que tiene que ver con mi presencia en el campo y con las expectativas que los participantes podían tener a la hora de mostrar o no una imagen que de alguna manera podía ser sancionada por los adultos o por el propio grupo de iguales.

Reflexiones finales acerca de la investigación con fotografía participativa.

He dedicado el apartado de metodología, en la primera parte de este estudio, a establecer una “hoja de ruta” acerca de la manera en que llevé a cabo el proyecto de investigación, para aquellos profesionales que estén interesados en utilizar esta metodología y, por qué no, plantear otras maneras de practicar, y de entender, las maneras en que funciona la representación fotográfica y las implicaciones de esta metodología con las personas que participan en el proyecto. En el mencionado capítulo ya he hecho alusión a una serie de cuestiones que se presentaron como desafíos, ya que hacían variar las maneras de proceder o a las ideas que había planteado previamente a mi entrada al campo. Estas cuestiones, recordemos, tienen que ver con todo el proceso, desde la negociación hasta la finalización del proyecto, aunque fue en los primeros

momentos cuando se plantearon los mayores retos, debido a cierta desorientación nacida de la falta de experiencia. Uno de estos retos tuvo que ver con variar y ampliar los objetivos de la investigación planteados previamente a mi entrada al terreno, conjuntamente con una serie de agentes sociales, para a continuación establecer una negociación “informal” con los asistentes al taller de fotografía, los principales participantes de esta investigación, a partir de la observación durante los mismos y del aprendizaje mutuo través del cual se establecían las “maneras de hacer” que definirían el proyecto.

En este momento, y ya para finalizar, se trata de hacer alusión a una serie de cuestiones problemáticas que se han dado a lo largo de este proceso, a partir de las cuales he podido reflexionar sobre las implicaciones de la inclusión de la cámara fotográfica en un contexto determinado, sobre el rol que tomamos en el trabajo de campo con niños y adolescentes en un entorno reglado y acerca de nuestra disciplina que, aunque pueda resultar una cuestión muy general, creo que debo planteármela para en siguientes investigaciones en este ámbito repensar las maneras de hacer y las consecuencias de las mismas. Creo que en ocasiones el tono algo pesimista de lo que escribo puede parecer una manera de “tirar la toalla”, de renunciar a seguir en esta dirección. Nada más lejos de realidad, ya que este tipo de procesos, de experiencias, son las que encaminan la práctica hacia fines más fructíferos, tanto en la intervención como en la generación de conocimiento, que pretendo formen parte de un mismo proceso en el futuro.

El primer punto problemático que creo necesario resaltar es la necesidad de contar con más referentes en el ámbito académico a la hora de llevar a cabo una investigación de este tipo, en la que se pretende generar una serie de prácticas antes inexistentes y provocar dinámicas fotográficas en el seno de un grupo de niños y adolescentes durante un tiempo y en un entorno delimitados en el que se asume el rol de profesora, además del de etnógrafa. La falta de este tipo de experiencias supuso que cuando planteé realizar esta investigación no tuviera en cuenta los objetivos pedagógicos que necesariamente debían tenerse en cuenta,

o que rechazara el rol de profesora de fotografía porque el hecho de intervenir en el terreno podría variar las premisas iniciales, "contaminar" la observación.

Aunque fui yo quién en un principio diseñó la investigación y estableció los contactos, pronto me encontré trabajando con un equipo de educadores sociales que me veían como otra educadora, en el caso de Ponent con un fotógrafo y una fotógrafa como colaboradores y en los dos casos con un grupo de niños y adolescentes que me veían como "profesora", "señorita" o "maestra". Esta profusión de roles, en un principio, generó una ambigüedad inicial que poco a poco fue definiéndose y, de esta manera, la experiencia fue mucho más fructífera para todos, ya que hablábamos un mismo lenguaje, y trabajábamos en un mismo sentido. Conocer el lugar en que realizas el trabajo de campo es, al principio, imprescindible. Esto supone observar e, inevitablemente, aprender de los errores cometidos. Uno de los que supuso un mayor problema al principio fue el hecho de insertar mi práctica en un entorno reglado, en el que yo era una más y por ello debía asumir una serie de normas que podían contradecir los supuestos iniciales de la investigación. Por ejemplo, planteé la entrevista inicialmente en la manera en que había aprendido a hacerlo, pero no tuve en cuenta que mis interlocutores, además de no querer contestar a muchas de las preguntas clave que aparecían en mi guión, además decían no contarme algo por miedo a que lo transmitiera a los educadores adultos del centro. Lo mismo cuando los educadores decidían prohibirles llevarse la cámara a casa, o cuando alguno dejaba de venir o era expulsado, con lo que automáticamente dejaba de formar parte de la investigación. En estos casos debía variar las maneras de proceder y asegurarme un rol y una posición desde la que poder relacionarme con todos los actores sociales del entorno social estudiado. En mi caso, definir el rol con todos los participantes de la investigación fue la cuestión más problemática, sobre todo contando con que me encontraba en diferentes ámbitos incluso estando en el mismo terreno (los educadores, los alumnos). Se trata de tener claro de antemano los objetivos de la investigación para así poder negociar posteriormente con los propios participantes en la investigación la adecuación o variación de los mismos. Esto significa que lo que debe haber en los primeros momentos es claridad por todas las partes, para poder así establecer

compromisos. Lo importante es, al fin y al cabo, el proceso vivido, el intercambio constante de información, la observación de las dinámicas que permitirán saber cómo relacionarse con unos y con otros.

En relación al uso de los medios audiovisuales en el trabajo de campo, desde mi propio punto de vista creo que es también necesaria una mayor preparación y especialización en este tipo de ámbitos, en todas sus fases. Si pretendemos realizar investigaciones en que el uso de estos medios se desarrolle de manera rigurosa y clarificadora, también debemos pensar que las cuestiones técnicas son importantes, tanto en el proceso de producción como en el de postproducción y difusión. No sirve de nada haber producido unas imágenes muy valiosas durante el trabajo de campo si después no sabemos cómo presentarlas. Aunque en este caso no era yo quien realizaba las imágenes, como hemos visto sí se programaron una serie de sesiones teóricas a partir de la negociación de los objetivos con los educadores, en las que me comprometía a transmitir una serie de conocimientos básicos a los participantes en torno a la cuestión fotográfica.

En un principio no me sentí preparada para abordar este objetivo, por lo que busqué un colaborador en estas cuestiones que se integró al proyecto, aunque ya en su fase de implantación, lo que produjo que su intervención no fuera todo lo provechosa que podría ser. Como ya dije, creo que el investigador ha de estar preparado para poder asumir este tipo de retos y que por ello ha de tener conocimiento de la práctica fotográfica y de las corrientes históricas y temáticas que se producen en su entorno, tanto como para poder asumir las tareas pedagógicas de este tipo de proyectos, como para entender cómo se producen estos materiales que se generan desde el ámbito profesional y que provocan una serie de reacciones y emiten un discurso determinado que es necesario conocer para poder deconstruir su significado. Al igual que se realizan gran cantidad de lecturas etnográficas y teóricas, creo que debería prestarse más atención al estudio de las imágenes (ya sean fijas o en movimiento), que pueden suponer materiales muy útiles para la reflexión teórica acerca de la representatividad de estos medios. Aprender a mirar más allá de lo que nuestros ojos ven es una de las características del pensamiento antropológico, y la fotografía es una

herramienta que puede ayudarnos a entender muchas cuestiones tradicionalmente planteadas en la investigación social, como podría ser, y eludiendo a dos de los autores que han sido referentes en este trabajo, las clases sociales en el caso de Bourdieu (1965) o el colonialismo en el caso de Edwards (1999), entre muchos otros que me han servido de referente en esta investigación.

Este tipo de intervenciones, como hemos visto, se llevan a cabo en diferentes ámbitos (académico, artístico, del Sector). Personalmente creo que es en aquellas en las que se conjugan diferentes maneras de proceder las que son más adecuadas a la hora de trabajar con la fotografía participativa. Esta técnica, en sí misma, ya contiene un enfoque pluridisciplinar, ya que se aúnan el ámbito de investigación y el artístico, lo que no creo que suponga desde un principio que el material que se genere tendrá únicamente valor como objeto artístico, y no como generador de conocimiento, sino que experimentan con maneras creativas de acceder al conocimiento y de poder representar el mismo a través de otras formas más allá de la escritura etnográfica. Estos ámbitos se unen al de la acción social, que se sitúa como transversal al proyecto ya que las premisas iniciales de la investigación se establecen sobre el propio terreno, lo que requiere, además de mucha paciencia y adecuación al ritmo de las personas con que trabajamos, claridad a la hora de establecer los objetivos propios y el rol que se ejercerá en el campo.

Estas cuestiones abren nuevas puertas a mi manera de entender la disciplina, y las maneras en que podría desarrollar los conocimientos adquiridos en el futuro. La dirección hacia la que pretendo encauzar éstos va encaminada a poner en práctica talleres de fotografía participativa en colaboración con personas que se dedican profesionalmente a la fotografía y de esta manera proponer conjuntamente proyectos de investigación e intervención en los que sean los propios participantes los que incluyan la cámara fotográfica como una herramienta de registro y búsqueda de significados acerca de aquellos temas que consideren más significativos para explicar su manera de ver aquello que les rodea. El colaborador fotógrafo podrá o bien dedicarse a realizar imágenes del

proceso o a actuar como apoyo durante las sesiones conjuntas con los participantes, a través de la transmisión de conocimientos técnicos. La investigadora observa lo que sucede durante los encuentros con los participantes en los que la presencia de la cámara o de las imágenes fotográficas es esencial, y a partir de ahí realiza una serie de entrevistas con las personas, alrededor de sus imágenes. La estancia en el campo ha de ser lo más prolongada posible, ya que de otra manera no sería posible vivir el proceso, tanto creativo como de la investigación, necesario para que pueda realmente darse una intervención efectiva con la que todas las partes queden satisfechas. Este tiempo dependerá del ámbito que trabajemos, pero cuando lo hacemos en el educativo se recomienda que, como mínimo, los talleres duren un año escolar completo.

Tanto en estos ámbitos como en otros los talleres pueden realizarse o bien de manera continua, o bien intercalada con ciertos periodos en que no se realiza la actividad. Las imágenes y los discursos se acumulan y se puede trabajar con ellas en los diferentes periodos, lo que nos da la oportunidad de comparar entre unas y otras producciones fotográficas, realizadas en momentos diferentes. El hecho de trabajar en colaboración con otra persona que se implica en el proyecto desde el principio, y que tiene tanto una visión artística como social del medio fotográfico, facilitará tanto el trabajo sobre el terreno, como los intercambios de información que se realicen posteriormente, pues de esta manera se cuenta con otro punto de vista que puede completar el propio.

Aunque en esta investigación me he centrado en el trabajo con menores de edad, creo que esta técnica puede utilizarse con otros colectivos que estén dispuestos a colaborar en la investigación. Aunque eso sí, a través de la documentación académica a la que he tenido acceso, en general he percibido que en el ámbito académico proliferan las experiencias con menores ya que, como hemos visto, se asegura que ésta puede ser una técnica que lime con ciertas barreras en la comunicación entre el investigador (adulto) y el participante (menor de edad). A partir de mi propia experiencia tengo que decir que estoy de acuerdo con esta afirmación, ya que en ambos contextos de estudio, como hemos visto, la cámara ha actuado como generadora de

situaciones de complicidad con los participantes. Esto no significa que no podamos trabajar con poblaciones adultas, lo que tendremos que tener siempre presente es ser capaces de variar nuestro presupuestos y aprender en el campo las maneras de proceder, a través del establecimiento de relaciones de confianza con los participantes. Sea cual sea el colectivo con el que trabajemos y el contexto en que desarrollemos la investigación, el no tener en cuenta estas cuestiones básicas condenará a la investigación al fracaso ya que las personas con las que trabajamos, insertas en un proceso de creación artística que pretende generar conocimiento sobre sus vidas, no estarán dispuestas a compartir estos materiales con los investigadores, y consecuentemente, a continuar trabajando con ellos y analizándolos conjuntamente en las entrevistas y las sesiones de los talleres de fotografía.

Bibliografía, filmografía y webgrafía.

- Augé, Marc (1996) *Hacia una antropología de los mundos contemporáneos*. Barcelona. Gedisa editorial.
- Ardèvol, Elisenda
 - (2006) *La búsqueda de una mirada. Antropología visual y cine etnográfico*. Editorial UOC, Barcelona.
 - (1998) *Por una antropología de la mirada: etnografía, representación y construcción de datos audiovisuales*. En: Calvo, Luis (Ed.) (1998): *Revista de Dialectología y tradiciones populares. Perspectivas en Antropología Visual*. Tomo 53, Cuaderno II. Madrid. Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Instituto de Filología, Madrid, pp. 217-241
 - (1994) *La mirada antropológica o la antropología de la mirada*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, formato electrónico de la tesis:
[\[http://cv.uoc.edu/~grc0_000199_web/pagina_personal/eardevol_cat.htm\]](http://cv.uoc.edu/~grc0_000199_web/pagina_personal/eardevol_cat.htm).
- Ardèvol, Elisenda y Muntañola, Nora (coords.) (2004): *Representación y cultura audiovisual en la sociedad contemporánea*. Editorial UOC, Barcelona.
- Aguilar Medina, José Íñigo; Molinari, María Sara (2008) *Adolescencia, Identidad y cultura. El caso de la ciudad de México*. Instituto Nacional de Antropología e Historia, Colección científica, México DF.
- Baer, Alejandro, Bernt, Schnettler, Laurier, Eric, Knoblauch Huber & Petschke, Sabine: *Visual Analysis. New Developments in the Interpretative Analysis of Video and Photography*. Forum: Qualitative Social Research, Vol. 9, No. 3, Art. 14, September 2008.
- Ballestín González, Beatriz: *La observación participante en primaria ¿Un juego de niños? Dificultades y oportunidades de acceso a los mundos infantiles*. AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana. Volumen 4, Número 2. Mayo-Agosto 2009, pp. 229-244
- Banks, Marcus (2001) *Visual Methods in Social Research*. Sage Publications, London.

- Banks, Marcus *Visual Anthropology: Image, Object and Interpretation*. In: Prosser, J (Ed.) (1998) *Image-Based Research. A Sourcebook for Qualitative Researchers*. Ed. Routledge, London, pp. 9-23.
- Bateson, Gregory & Mead, Margaret (1942, 1993): *Balinese Character: A Photographic Analysis*. New York Academy of Sciences, New York.
- Bayona, Eugenia (2001): *Las camaristas Sbeik. Mujeres indígenas fotógrafas en San Cristóbal de las Casas, Chiapas*. Tesis de maestría, Centro de investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Ciesas Sureste, San Cristóbal de las Casas, México.
- Barthes, Roland (1989): *La cámara lúcida. Notas sobre la Fotografía*. Paidós Comunicación, Barcelona.
- Benjamin, Walter (1973) [1972] *La obra de arte en su época de reproductibilidad técnica*. En: *Discursos interrumpidos I*. Editorial Taurus, Madrid, pp: 17-57)
- Beremenyi, Bálint Ábel: *Claro hijo, vaya a la escuela, y si se aburre lo sacamos*. Relaciones y experiencias de los gitanos de Badalona y los rom de Bogotá con la educación escolar. Tesis Doctoral, Departament d' Antropologia social y cultural. Filosofia i Lletres. Universitat Autònoma de Barcelona, 2007.
- Berger, John (2004) *Modos de ver*. Gustavo Gili, Barcelona.
- Berger, John; Mohr, Jean (1982) *Another way of telling*. Vintage Books, New York.
- Bhabha, Homi K
 - (1994) *The location of culture*. Routledge, New York.
 - (1999) *The other question: the stereotype and colonial discourse*. In: Hall, Stuart y Evans, Jessica (eds.) (1999) *Visual Culture: The Reader*. Sage Publications, London, pp: 18-36.
- Bourdieu, Pierre
 - (1997 [1994]) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Editorial Anagrama, Barcelona.
 - (1987) *"The force of law –toward a sociology of the juridical field"*, *Hastings Law Journal*, 38 (5), pp. 805-53.

- (2003 [1965]): Un arte medio. Editorial Gustavo Gili, Barcelona.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude (1995) La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Editorial Fontamara, Mexico DF.
- Buxó, M^a Jesús: "...que mil palabras". En: Buxó, M^a Jesús y De miguel, Jesús (Eds.) (1999) De la investigación audiovisual. Fotografía, cine, televisión. Proyecto'a, Barcelona, pp. 1-23.
- Calvo, Luis (Ed.) (1998): Revista de Dialectología y tradiciones populares. Perspectivas en Antropología Visual. Tomo LIII, Cuaderno Segundo, Madrid. Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Instituto de Filología, Madrid.
- Canals, Roger: *Jean Rouch. Un antropòleg de les fronteres*. (Con)textos. Revista d'antropologia i investigació social, Mayo de 2008, No 1. pp. 91-106.
- Cartier-Bresson, Henry (2003) Fotografiar del natural. Editorial Gustavo Gili, Barcelona.
- Caso, Almudena (2007) When the kids shoot. Photography as a tool for the development of critical thinking. BA dissertation, Londres. Unedited.
- Caso, Almudena y González, Paula (2007) Niños y niñas detrás de la cámara. Taller de fotografía participativa y antropología en Nicaragua. Catálogo fotográfico. Hermanamiento León-Zaragoza. Patrocina: Gobierno de Aragón.
- Chalfen, Richard (1987) Snapshot. Versions of live. Bowling Green State University Popular Press
- Clifford, James: *Sobre la alegoría etnográfica*. En: AAVV (1991 [1986]) Retóricas de la Antropología. Ediciones Júcar, Madrid, pp. 151-182.
- Collier, John & Collier, Malcom (1986): Visual Anthropology. Photography as a Research Method. University of New Mexico Press.
- Collier, John Jr: *Anthropology in Photography: A Report of Two Experiences*. American Anthropologists, New Series, Vol 59, nº 5 (October 1957) pp. 843-859.
- Clover, Darlene. E: *Out of the Dark Room: Participatory Photography as a Critical, Imaginative, and Public Aesthetic Practice of Transformative Education*. Journal of Transformative Education 2006; 4; Pp. 275-290. Sage Publications.
- Corona, Sarah (2002) Miradas entrevistas. Aproximación a la cultura, comunicación y fotografía huichola. Universidad de Guadalajara, Guadalajara.

- Cortés, Susana: *"Vergüenza de vivir donde vivo". Ideas para una reconceptualización de la segregación residencial socioeconómica*. AIBR: Revista de Antropología Iberoamericana. Volumen 3, Número 3. Septiembre-Diciembre 2008. Pp. 419-445. Madrid: Antropólogos Iberoamericanos en red.
- Cruz García, Xóchitl: Espacios públicos y jóvenes en los pueblos de Tlalpan. Tesis realizada para obtener el título de Licenciado en Antropología Social. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Itztapalapa. División de Ciencias Sociales y Humanidades Antropología Social. México DF, diciembre de 2002.
- Delgado, Manuel (2007) Sociedades movedizas. Pasos hacia una antropología de las calles. Barcelona: Anagrama.
- Debrouse, Olivier (2005) Fuga mexicana. Un recorrido por la fotografía en México. Editorial Gustavo Gili, Barcelona.
- De Miguel, Jesús: *Fotografía*. En: Buxó, M^a Jesús y De miguel, Jesús (Eds.) De la investigación audiovisual. Fotografía, cine, televisión. Proyecto'a, Barcelona, pp. 23-47.
- De Miguel, Jesús M^a y Pinto, Carmelo (2002) *Proyectos y portafolios: el caso de Deleitosa*. En: Sociología visual. Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid, pp: 80-295.
- Dondis D.A (1976 [1973]): La sintaxis de la imagen. Editorial Gustavo Gili, Barcelona.
- De la Peña, Guillermo; Durán, Juan Manuel; Escobar, Agustín; García de Alba, Javier (Comp.) (1990) Crisis, conflicto, sobrevivencia. Estudios sobre la sociedad urbana en México. Universidad de Guadalajara, Jalisco, Departamento de Investigación Científica y Superación Académica, Ciesas.
- Duhau, Emilio y Giglia, Ángela (2008) Las reglas del desorden: habitar la metrópoli. México: Siglo XXI, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco.
- Edwards, Elisabeth:
 - Edwards, Elisabeth (1992) *Anthropology and Photography*. Royal Anthropological Institute, London.

- *"Beyond the boundary: a consideration of the expressive in photography and anthropology"* in: Banks, Marcus & Morphy, Howard (ed.) Visual Anthropology Rethinking. Yale University Press London, 1999, pp 53-79.
- Ewald, Wendy and Lightfoot, Alexandra (2001) I wanna take me a picture: Teaching photography and writing to children. Boston: Center for Documentary Studies and Bacon Press.
- Ewald, Wendy
 - (2000) Collaborative Works with Children 1969-1999. Scalo Publishers, New York.
 - (2002) The Best Part of Me. Megan Tingley Books, Zurich.
 - (2005) American Alphabets. Scalo Publishers, Zurich.
- Feixa, Carles (1999) De jóvenes, banda y tribus. Antropología de la juventud. Editorial Ariel, Barcelona.
- Fernández, Tabaré (2007) Distribución del conocimiento escolar. Clases sociales, escuelas y sistema educativo en América Latina. Centro de Estudios Sociológicos, El colegio de México, México DF.
- Fernández, J. M: *La noción de violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu*. Cuadernos de Trabajo Social, Vol. 18 (2005), pp. 7-31
- Fine, Gary Allan.; Sandström, Kent L. (1988) Knowing Children. Participant Observation with Minors. London: Sage, Qualitative Research Methods Series, 15.
- Flores, Carlos: *La Antropología Visual ¿Distancia o lejanía con el sujeto antropológico?* Nueva Antropología, Vol. XX, Nº 67,, México, Mayo de 2007, pp. 65-87.
- Foucault, Michel (1979) *El Panoptismo*. En: Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Siglo XXI de España Editores, Madrid.
- Freund, Gisèle (1993 [1974]) La fotografía como documento social. Editorial Gustavo Gili, Barcelona.
- Garza, Gustavo (2003) La urbanización de México en el siglo XX. El Colegio de México, México DF.

- Geertz, Clifford
 - (1987) La interpretación de las culturas. Gedisa, Barcelona.
 - (1989) El antropólogo como autor. Editorial Paidós, Barcelona.
- Ginsburg, Faye: *Indigenous Media: Faustian Contract or Global Village?* In: Cultural Anthropology. Vol.6 nº1, 1991, pp. 92-112.
- Gómez, Alicia y Patino, Rosa (2003) Fugint del futur: la recerca de la mirada adolescent utilitzant tècniques audiovisuals. Fundació Jaume Bofill, colección Finestra oberta, Barcelona.
- González, Paula: *Etnografía visual en un centro educativo de la periferia urbana*. Artículo publicado en la Revista Periferias, número 9, diciembre 2008 (versión digital)
- González, Paula: A través de sus ojos. Imágenes, discursos y representaciones de un grupo de adolescentes de los barrios de Ponent (Tarragona). Tesis final del Máster Oficial en Antropología Urbana de la URV, promoción 2006-2008.
- Grau, Jorge
 - (2002): Antropología audiovisual. Bellaterra, Barcelona.
 - "Los límites de lo etnográfico son los límites de la imaginación" *El legado fílmico de Jean Rouch*. AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana, Nº 41. Mayo-Junio 2005, pp.1-20.
 - (2000) Los textos audiovisuales como documentos etnográficos. Lectura desde el Parentesco. Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Grau, Jordi; Ardèvol, Elisenda; Orobitg, Gemma; Vila, Adriana (coords.) (2008): El medios audiovisual como herramienta de investigación social. Documentos CIDOB, Dinámicas Interculturales, nº 12.
- Goffman, Erving
 - (1963) Estigma. La identidad deteriorada. Amorturru Editores, Madrid.
 - (1979): Gender advertisement. Harper & Row, New York.
- Grimshaw, Anna and Ravetz, Amanda (Eds.) (2005) Visualizing Anthropology. Intellect books, London.
- Hall, Stuart y Evans, Jessica (eds.) (1999) Visual Culture: The Reader. Sage Publications, London.

- Hammersley, M.; Atkinson, P. (1983) *Ethnography. Principles in practice*. Routledge, London.
- Hernández Espinosa, Rafael (1997) *Del colonialismo al colaboracionismo dialógico-crítico: una aproximación a la dimensión política y reflexiva en México*. AIBR: Revista de Antropología Iberoamericana. Volumen 2, número 2, pp. 303-322. Madrid: Antropólogos Iberoamericanos en Red.
- Himpele, Jeff; Cusi, Erika; Brígido-Corachán, Anna: *Gaining ground: indigenous video in Bolivia, Mexico, and beyond*. American Anthropologist. Journal of the American Anthropological Association. Vol. 106 Nº 2, June 2002, pp. 368-373.
- Hyde, Katherine: *Portraits and collaborations: a reflection on the work of Wendy Ewald*. Visual Studies, Vol. 20, No. 2, October 2005, pp. 172-190.
- Jacknis, Ira (1988) *Margaret Mead and Gregory Bateson in Bali: Their Use of Photography and Film*. Cultural Anthropology, Vol. 3, No. 2, pp. 160-177.
- Kolb, Bettina: *Involving, Sharing, Analysing—Potential of the Participatory Photo Interview*. Forum: Qualitative Social Research. Volume 9, No. 3, Art. 14, September 2008.
- Lison, José Carmelo: *Una propuesta para iniciarse en Antropología Visual*. Revista de Antropología Social, 1999, 8: 15-35.
- Luttler, Wendy (2010) *"A camera is a big responsibility": a lens for analyzing children's visual voices*. Visual Studies, Vol. 25, No. 3, December 2010, pp. 224-237
- Macdougall, David (2006) *Film, ethnography and the senses*. The Corporeal Image. Princenton University Press, New Jersey.
- Makowski, Sarah: *Memorias desde la intemperie. Exclusión social y espacio: los chavos de la calle en el centro histórico de la ciudad de México*. Tesis de doctorado en Ciencias Antropológicas. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad-Itztapalapa. División de Ciencias Sociales y Humanidades, Postgrado en Ciencias Antropológicas, diciembre 2004.
- Malinowski, Bronislaw: *Confesiones de ignorancia y fracaso*. En: Llobera, Josep Ramón (1975) *La antropología como ciencia*. Anagrama, pp. 129-140.
- Martin, J, Cristopher; Cárdenas, Carmen; Robertson, Margarita; Villalvazo, Bernarda: *Lo ideal y lo real en la educación primaria urbana: dos casos de la zona*

metropolitana de Guadalajara. En: De la Peña, Guillermo; Durán, Juan Manuel; Escobar, Agustín; García de Alba, Javier (Comp.) (1990) *Crisis, conflicto, sobrevivencia. Estudios sobre la sociedad urbana en México*. Universidad de Guadalajara, Jalisco, Departamento de Investigación Científica y Superación Académica, Ciesas, pp: 283-301.

- Martínez, Ana; Ranera, Penélope: *Cronotopo y Mitiarío: dos exploraciones del Taller de Antropología Visual*. En: Revista de Antropología Social, nº 8. Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense, 1999, pp. 159-181. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Departamento de Antropología Social.
- Maxwell, Anne (1999) *Colonial Photography and Exhibitions. Representations of the "Native" and the Making of European Identities*. Leicester University Press, London.
- McIntyre, Alice (2000) *Inner-City Kids. Adolescents Confront Life and Violence in an Urban Community*. New York University Press, New York and London.
- Mead, Margaret (1975) *Visual Anthropology in a Discipline of Words*. In: Hockings, P: *Principles of Visual Anthropology*. Ed. Mouton Publishers, Le Hague.
- Mier y Terán, Marta y Rabell, Cecilia (Coord.) (2005) *Niños y jóvenes. Un enfoque sociodemográfico*. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de investigaciones Sociales y Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, México DF.
- Mizen, Phil: *A little "light work"? Children's images of their labour*. Visual Studies, Vol. 20, No. 2, October 2005, pp. 124-139.
- Mizen, Phil and Ofocosu-Kusi, Yaw: *Unofficial truths and everyday insights: understanding voice in visual research with the children of Accra's urban poor*. Visual Studies, Vol. 25, No. 3, December 2010, pp. 255-267.
- Morphy, Howard & Banks, Marcus (Eds.) (1999): *Visual anthropology rethinking*. Yale University London Press, 1999.
- Naranjo, Juan (ed.) (2006): *Fotografía, antropología y colonialismo (1845-2006)*. Editorial Gustavo Gili, Barcelona.
- Nederveen, Jan (1992) *White on black. Images of Africa and Blacks in Western Popular Culture*. Yale University Press, New Haven and London.

- Newhall, Beaumont (2006): Historia de la fotografía. Editorial Gustavo Gili, Barcelona.
- Nivón Bolán, Eduardo: *Las contradicciones de la ciudad difusa. Alteridades*, julio-diciembre, año 2006, vol. 13, número 026. Universidad Autónoma Metropolitana-Itztapalapa, Distrito Federal, México, pp. 15-33.
- Packard, Josh: *"I'm gonna show you what's really out here": the power and limitation of participatory photography visual methods*. Visual Studies, Vo. 23, Mo. 1, April 2008, pp. 64-76.
- Peirce, Charles (1974) La ciencia de la semiótica. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.
- Pink, Sarah (2006) The future of visual anthropology. Engaging the senses. Routledge, New York.
- Pink, Sarah (2001): Doing Visual Ethnography. Gage Publications, Londres.
- Poole, Deborah (1997) Vision, Race, and Modernity: A Visual Economy of the Andean Image World. Princeton University Press.
- Pujadas, J.J.; Comas, D.; Roca, J. (2010) *Etnografía*. Barcelona: Editorial UOC.
- Rabinow, Paul (1992) Reflexiones sobre un trabajo de campo en Marruecas. Editorial Júcar, Madrid
- Rouch, Jean
 - (1974) *The camera and Man*. In Hockings, Paul (ed.) Principles of Visual Anthropology. Mouton de Gruyter, New York.
 - (2003) (Edited and translated by Steven Feld) Ciné-Ethnography. University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Sharples, M.C; Davison, G.V; Thomas and P.D.Rudman (2003) *Children as photographers: An analysis of children's photography behaviours and intentions at three age levels*. Visual communication, Vol. 2 (3): pp. 303-30.
- Sandoval, Etelvina (2000) *Estudiantes y cultura escolar en la secundaria*. En: Medina, Gabriel (Coord.) Aproximaciones a la diversidad juvenil. El Colegio de México, México DF, pp. 263-293.
- San Román, Teresa:

- (2005) *¿Acaso es evitable? El impacto de la Antropología en las relaciones e imágenes sociales*. Revista de Antropología Social, No. 15, pp. 373-410.
- (2009) *Sobre la investigación etnográfica*. Revista de Antropología Social, No. 18, pp. 235-260.
- Sapir, J. David: *On Fixing Ethnographic Shadows Reviewed Work(s): Anthropology and Photography (1860-1920) by Elizabeth Edwards; Ethnographie et photographie by Emmanuel Garrigues; Photography, a Middle-Brow Art by Pierre Bourdieu; Luc Boltahski; Robert Castel; Jean-Claude Chamboredon; Dominique Schnapper; Shaun Whiteside. W. Eugene Smith and the Photographic Essay by Glenn G. Willumson*. American Ethnologist, Vol. 21, No. 4. (Nov., 1994), pp. 867-885. Stable URL: <http://links.jstor.org>
- Saraví, Gonzalo A.:
 - *Juventud y sentidos de pertenencia en América Latina: causas y riesgos de la fragmentación social*. Revista Cepal, Comisión Económica para América Latina y El Caribe, Naciones Unidas, agosto 2009, nº 98.
 - (2006) (Editor) *De la pobreza a la exclusión. Continuidades y rupturas de la cuestión social en América Latina*. PROMETEO Libros, Buenos Aires.
- Sontag, Susan (1981 [1973, 1974,1977]) *Sobre la fotografía*. Editorial Edhasa, Barcelona.
- Sougez, Marie-Loup (Coord.) García Felguera, María de los Santos, Pérez Gallardo, Helena y Vega, Carmelo (2007) *Historia General de la Fotografía*. Ediciones Cátedra, Madrid.
- Speed, Shannon: *Entre la antropología y los derechos humanos. Hacia una investigación activista y comprometida críticamente*. Alteridades, 2006, 16 (31), pp. 73-85.
- Sturken, Marita & Cartwright, Lisa (2001) *Practices of looking. An introduction to visual culture*. Oxford University Press, New York.
- Tagg, John (2005) *El peso de la representación. Ensayos sobre fotografías e historias*. Editorial Gustavo Gili, Barcelona.
- Taylor, S.J y Bogdan, R (1992) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Ediciones Paidós Ibérica, Barcelona.

- Tournier, Michel (2002 [1992]): El crepúsculo de las máscaras. Editorial Gustavo Gili, Barcelona.
- (VVAA) *Juventud: exclusión y violencia*. Revista Desacatos, revista de Antropología Social. Nº 14, primavera verano 2004.
- Vargas Melgarejo, Luz María: *Sobre la percepción*. Revista Alteridades, 1994, 4 (8), pags: 48-73.
- Velasco Maillo, Honorio M; García Castaño, Javier F; Díaz de Rada, Ángel (Editores) (1993) *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Editorial Trotta, Madrid.
- Wang, Caroline, Burris, Mary Ann and Yue Ping, Xiang: *Chinese village women as visual anthropologist: a participatory approach to reaching policymakers*. Soc. Sci. Med. Vol. 42, No. 10, pp. 1391-1400, 1996.
- Wacquant, Loïc (2007) *Los condenados de la ciudad. Gueto, periferias y Estado*. Siglo XXI Editores Argentina.
- Whyte Foote, William (1971) *La Sociedad de las esquinas*. Editorial Diana, Mexico DF.
- Willis, Paul (1988 [1978]) *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Ediciones Akal, Madrid.
- Winston, William: *"The camera never lies": The Partiality of Photographic Evidence*. In: Proser, J (Ed) (1998) *Image-based Research. A Sourcebook for Qualitative Researchers*. Ed. Routledge, London.
- Worth, Sol; Adair, John (1972) *Through Navajo Eyes. An Exploration in Film Communication and Anthropology*. Indiana University Press, Sloomington and London. (versión on-line en: <http://isc.temple.edu/TNE/Contents.htm>)

Contextualització

- Baixeras i Sastre, Enric: Els costos del creixement. L'exemple de Tarragona a meitat del segle XX.

(<http://www.humanrights-observatory.net/revista1/costos.pdf>)

- Blásquez, Lidia: La identidad Xochimilca a fines del siglo XX. Escuela Nacional de Antropología e Historia, Tesis de Licenciatura, marzo del 2001.
- Casadó, Lina y Soler, Guillermo (2006) Soc Jove. Un estudi qualitatiu sobre la juventud a Tarragona. Arola Editors, Tarragona.
- Colecció Els barris d'Adigsa (1995)
 - Bosch, Rosa Maria (1995) Campclar: Tarragona. Departament de Benestar Social, Adigsa, Barcelona.
 - Luque, Carmen (1995) Torreforta : Tarragona. Departament de Benestar Social, Adigsa, Barcelona.
 - Luque, Carmen (1995) Riuciar: Tarragona. Departament de Benestar Social, Adigsa, Barcelona.
- Diagnòstic Comunitari. Pla Comunitari Zona Ponent, Juny 2004. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Duhau, Emilio y Giglia, Ángela (2008) Las reglas del desorden: habitar la metrópoli. Siglo XXI Editores, México DF.
- Fundació Família i Benestar (1990) Barri de Camp Clar. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1990
- Gisbert i Canes, Joan (2003) *Els barris perifèrics de Tarragona: uns orígens conflictius*. En: Piñol Alabart, Daniel (Coord.) Historia dels altres. Exclusió social i marginació a les comarques tarragonines (segles XIII-XX) Publicacions del Cercle d'Estudis Històrics i Socials "Guillem Oliver" del Camp de Tarragona, pp. 199-222.
- Llop i Tous, Josep (2002) La industrialització de Tarragona (1957-1971) i les seves circumstàncies. Arola Editors, Tarragona.
- Molas, R; Novella, M; Segura, Y (2006) CampClar Conviu. Estudi sobre la situació de convivència a una part del barri de CampClar. Edita: Ajuntament de Tarragona y AAVV CampClar.

- Portal Airosa, Maria Ana (Coord) (2001) Vivir la diversidad: identidades y cultura en dos contextos urbanos de México. México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, M.A. Porrúa.

http://uam-antropologia.info/web/articulos/estrategias_simbolicas.pdf.

- Pujadas, J; Bardají, F (1987) Los barrios de Tarragona. Una aproximación antropológica. Ajuntament de Tarragona, Àrea de Relacions Ciutadanes.
- Safa, Patricia (1998) Vecinos y vecindarios en la ciudad de México. Un estudio sobre la construcción de las identidades vecinales en Coyoacán, DF. Ciesas, UNAM, Mexico DF.
- Terrones López, María Eugenia: Xochimilco sin arquetipo. Historia de una integración urbana acelerada. Scripta Nova. Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona. ISSN 1138-9788. Vol. X, num. 218 (37), 1 de agosto de 2006. www.ub.es/geocrit/sn/sn-218-37.html
- Terrones López, María Eugenia (coord..) A la orilla del agua. Política, urbanización y medio ambiente. Historia de Xochimilco en el siglo XX. México, Instituto Mora, Gobierno del DF, Delegación Xochimilco, 2004.

- Información turística de Xochimilco. Delegación de Xochimilco, Dirección de Turismo, Subdirección de Planeación Turística, Gobierno del Distrito Federal.

- Información de la Delegación de Xochimilco:

<http://www.xochimilco.df.gob.mx>.

Filmografía

- Antonioni, Michelangelo (1966) Blow up.
- Briski, Zhana y Kauffman, Ross (2006) Born into Brothels.
- Flaherty, Robert (1920) Nanook of the North.
- Marker, Chris (1962) La Jetée.
- Nichols, Michel (2004) Closer.
- O'Rourke, Dennis (1988) Cannibal Tours.
- Power, Michel (1979) Peeping Tom.
- Scott, Ridley (1982) Blade Runner.
- Truffaut, François (1969) El pequeño salvaje.
- Wang, Wayne y Auster, Paul (2004) Smoke.

Películas de Jean Rouch:

- Les maîtres Fous, 1955.
- Moi, un noir, 1958.
- La pyramide humaine, 1959.
- Chronique d'un été, 1961.
- La chasse au lion à l'arc, 1965.
- Jaguar, 1967.
- Tourou et bitti, les tambours d'avant, 1977.
- Petit a petit, 1972
- Cocorico M. Poulet, 1974.

Tomos de fotografías

- Curtis, Edward S. (1907-1930) The North American Indians. Northwestern University.
- Frank, Robert (1958) The Americans. Robert Delpire, París
- García Rodero, Cristina (1989) España Oculta. Lunberg Editores, Madrid.
- Steichen, Edward (1965) The family of Man. Catálogo de la exposición, MoMa, New York.
- The Photo Book (1997) Phaidon Press Limited, London.

– 20TH Century Photography. Museum Ludwig Cologne (1996) Taschen, Los Angeles.

Sitios Web fotografía participativa

www.kids-with-cameras.org

www.photovoice.com

www.photographicsocialvision.org

www.ruidophoto.com

www.ph15.org.ar

www.photokids.co.nz

www.nophotovoz.org

www.kids-with-cameras.org/bornintobrothels

www.wendyewald.com